

Interkulturelle Beiträge Jugend & Schule No.8  
»Unser Haus der Kinderrechte«  
Menschenrechtsbildung für  
demokratische Kultur

**AMADEU ANTONIO STIFTUNG**  
INITIATIVEN FÜR ZIVILGESELLSCHAFT UND DEMOKRATISCHE KULTUR

# Inhalt

|   |    |
|---|----|
| Vorwort (Anetta Kahane)   | 3  |
| <b>I Kinder haben ein Recht auf Rechte!</b>   |    |
| Menschenrechts-Erklärungen. Ein Wörterbuch zur Kinderrechtsbildung (Britta Kollberg und Helga Nickich)                  | 6  |
| Kinderrechte sind Menschenrechte (Ulrike Jacobi)  | 7  |
| Wenn man Kindern zuhört, erfährt man erstaunliche Dinge. Interview mit Prof. Lothar Krappmann                           | 12 |
| Menschenrechtsbildung mit Kindern und Jugendlichen (Dr. Claudia Lohrenscheit)   | 16 |
| Wozu denn noch Kinderrechte in der Schule? (Prof. K. Peter Fritzsche)   | 20 |
| <b>II »Unser Haus der Kinderrechte«: Menschenrechtsbildung an Schulen</b>   |    |
| Dokumentation der Projektarbeit in Berlin und Sachsen<br>(Dr. Hilke Falkenhagen, Ulrike Jacobi und Verena Dutschmann)   | 23 |
| <b>III Kinderrechte als pädagogische und institutionelle Herausforderung</b>  |    |
| Für eine Schulkultur der Anerkennung (Dr. Stephan Marks)  | 58 |
| Autonomie und Partizipation: Was brauchen Pädagoginnen und Pädagogen in Veränderungsprozessen?<br>(Evelyne Höhme-Serke) | 61 |
| »Teste das Menschenrechtsklima an Deiner Schule!« (D. Shiman und K. Rudelius-Palmer)                                    | 64 |
| Für eine Menschenrechtsorientierung in der Kommune (Timo Reinfrank)   | 67 |
| <b>IV Service</b>   |    |
| Ansprechpartner und Projekte zu Kinderrechten   | 70 |
| Materialien für Kinder  | 72 |
| Materialempfehlungen für Erwachsene   | 73 |
| UN-Kinderrechtskonvention von 1989  | 75 |
| Danksagung  | 78 |
| Autorinnen und Autoren  | 79 |
| <b>Das Engagement der Amadeu Antonio Stiftung und der RAA</b>   | 80 |


Die Broschüre entstand im Rahmen des Projekts »Menschenrechtsbildung für demokratische Kultur« der Amadeu Antonio Stiftung in Kooperation mit den RAA in Berlin, Hoyerswerda und Brandenburg. Das Projekt wurde durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Programms »CIVITAS – initiativ gegen Rechtsextremismus in den neuen Bundesländern«, die Freudenberg Stiftung und den Freistaat Sachsen im Rahmen des Programms »Welt-offenes Sachsen für Demokratie und Toleranz« gefördert. In Berlin erhielten wir eine partnerschaftliche Unterstützung durch das Quartiersmanagement »Richardplatz-Süd« in Berlin-Neukölln. Für ihre Unterstützung und Mitarbeit danken wir ganz herzlich unserer ehemaligen Kollegin Katja Haufe sowie Birgit Aßmann, Valentina Ignat, Renate Auel, Sascha Wenzel, Reinhard Karl und Joachim Wolf.

Alle Rechte bleiben bei den Autorinnen und Autoren.

Herausgeber: Amadeu Antonio Stiftung & RAA Berlin

Redaktion: Dr. Hilke Falkenhagen, Susanna Harms, Britta Kollberg und Timo Reinfrank

Fotos: Amadeu Antonio Stiftung, RAA Sachsen und RAA Berlin

Satz und Layout:  Design

Druck: Ratzlow Druck, Berlin

Alle Rechte vorbehalten.

[www.amadeu-antonio-stiftung.de](http://www.amadeu-antonio-stiftung.de), [www.raa-berlin.de](http://www.raa-berlin.de), [www.raa-hoyerswerda.com](http://www.raa-hoyerswerda.com)

© Amadeu Antonio Stiftung

# Vorwort

Anetta Kabane

Das Leben ist voll von Selbstverständlichkeiten, die im wirklichen Leben jedoch gar keine sind. Selbstverständlich sind wir für Kinderrechte, selbstverständlich achten und schützen wir Kinder und Jugendliche, selbstverständlich behandeln wir sie alle gleich, auch die ungleichen. Im Rahmen der Möglichkeiten – natürlich. Das ist doch klar, darüber braucht man doch gar nicht zu reden. Gerade wenn behauptet wird, dass etwas so selbstverständlich ist, dass es keiner besonderen Aufmerksamkeit bedarf, ist Vorsicht und genaueres Hinschauen geboten.

Will man also ein Projekt zum Thema Kinderrechte machen, ist von der ganz konkreten Situation und Lage der Kinder selbst auszugehen. Auf der Perspektive der Kinder und Jugendlichen liegt der Schwerpunkt. Der zentrale Gedanke dabei ist die Einbeziehung aller Kinder und Jugendlichen in gleicher Weise, also Inklusion statt Exklusion. Dies trifft natürlich besonders auf diskriminierte Kinder und Jugendliche zu. So selbstverständlich dies klingt, so wenig Standard scheint dies zu sein. Die Kinder- und Menschenrechte dürfen dabei dennoch kein »Trick« sein, um den Jugendlichen beizubringen, dass sie Minderheiten in ihren Rechten zu respektieren haben. Es darf nicht der Eindruck entstehen, dass ihre Rechte nicht ernst genommen werden. Der Schritt hin zur Anerkennung der Rechte als universell gültig sollte aus den eigenen Kontexten der Kinder und Jugendlichen heraus entwickelt werden. Mit anderen Worten, es ist gewiss nicht sinnvoll, Jugendlichen zum Beispiel die Kenntnis vom Holocaust oder von Menschenrechtsverletzungen in Afrika zu vermitteln mit dem Ziel und der Erwartung, dass sie daraus einen moralischen Druck auf sich selbst ableiten, andere auf dem Schulhof nun nicht mehr zu drangsalieren oder, umgekehrt, selbst erlittene Verletzungen ihrer Rechte als demgegenüber minder wichtig zu ignorieren.

Denn auch die Kinder in Deutschland haben ein Recht auf ihre Rechte. Die Verletzung der Rechte von Kindern findet sehr wohl auch hier statt. Und weshalb kümmert sich ausgerechnet die Amadeu Antonio Stiftung um dieses Thema? Ganz einfach: Weil Kinder, die selbstbewusst sein dürfen und Erfahrungen machen können, die sie früh vor Ohnmachtgefühlen bewahren, weniger gefährdet sind, rechtsradikal zu werden. Und weil von solchen Erfahrungen niemand ausgeschlossen wird, egal ob das jeweilige Kind schwarz oder weiß, groß oder klein, Mädchen oder Junge, behindert oder nicht, schnell oder langsam ist.

Um Kinder- und Menschenrechtserziehung zu etablieren, muss auf die besonderen historischen und gesellschaftlichen Bedingungen eingegangen werden. Entwickelte Formen der Implementierung von Menschenrechtsbildung in der Arbeit mit Jugendlichen gibt es bislang wenig. Die etablierten Modelle zielen darauf ab, durch die Auseinandersetzung mit den Menschenrechten Empathie für die Situation von Minderheiten zu erzeugen oder/und auf die schwierige Lage von Menschen in den Ländern des Südens hinzuweisen. Die Universalität der Menschenrechte wird demnach von den Defiziten bei Randgruppen und Minderheiten hergeleitet und geht dabei von einer privilegierten Lage der jugendlichen Zielgruppe in Deutschland aus. Im schlechtesten Fall wird dies als Vorwurf oder Appell an ein „schlechtes Gewissen“ aufgefasst und kann teilweise heftige Abwehr hervorrufen.

## Die Situation in Ostdeutschland und das Erbe des DDR-Menschenrechtsbegriffs

Aufgrund der besonderen historischen und politischen Entwicklung sind Jugendliche auch in Ostdeutschland dafür anfällig, demokratiefeindliche Tendenzen zu entwickeln. Bei rechtsextrem orientierten bzw. beeinflussten Jugendlichen herrscht ein Menschenbild vor, das gerade Randgruppen der Gesellschaft als »Feindgruppen« identifiziert und ihnen im Ideologiebild rechtsextremer Strömungen eben keinerlei universalistische Rechte zuerkennt. Im Gegenteil, die Identität und die Rechte der eigenen Gemeinschaft wird in Abgrenzung und Feindschaft zu Randgruppen wie Lesben und Schwulen, Obdachlosen, Behinderten, Migranten und Juden konstruiert. Dies belegt auch die Langzeitstudie „Deutsche Zustände“ von Prof. Heitmeyer von der Universität Bielefeld. Hier wird deutlich, dass sogenannte Etabliertenvorrechte gemeinsam mit Rassismus und Antisemitismus den Kern einer gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit bilden, die sich ständig weiterentwickelt und in Ostdeutschland besonders deutlich hervortritt. Vor dem Hintergrund einer Sozialisation in den neuen Ländern müssen darüber hinaus weitere Faktoren in die Überlegungen zur Menschenrechtserziehung einbezogen werden. In der DDR sind die Eltern der heutigen Jugendlichen mit einer Ideologie aufgewachsen, die den Menschenrechten stets die Freiheitsrechte

entgegen gestellt hat. Das Recht auf individuelle Freiheit wurde zugunsten vermeintlicher Gleichheit aller zurückgestellt. Zugleich wurde das Fehlen der sozialen Menschenrechte auf Leben, Arbeit, soziale Sicherheit Frieden etc. bei den vom Kapitalismus ausgebeuteten und unterdrückten Völkern der Dritten Welt als Beleg dafür angeführt, dass Menschenrechte im Kapitalismus nur Heuchelei wären.

Dies zusammen ergab ein Bild der Menschenrechte, das scheinbar und real weder mit der eigenen Lebenssituation noch mit der der in der DDR lebenden Minderheiten zu tun hatte – sondern, im Gegenteil, als eine Art moralische Erpressung angesehen wurde, bei der der Zwang zum Verzicht auf persönliche Freiheit mit der Forderung nach elementaren Menschenrechten in anderen, der Bevölkerung niemals zugänglichen Teilen der Welt begründet wurde. Der Begriff Menschenrechte gehörte zum festen Bestandteil einer erlebten Willkür durch den Staat.

Eines ist klar: Die Verletzung von demokratischer Kultur fängt früh an. Wir verbinden mit dem Begriff Demokratie meist vor allem eine Staats- und Regierungsform, die sich auf eine Verfassung gründet und diese Verfassung auf eine Ethik, auf Werte und Grundsätze. Daraus werden von Parlamenten und den darin vertretenen Parteien Gesetze gemacht, die jedoch an den rechtlichen Grundsätzen nichts ändern dürfen. Das Grundgesetz in Deutschland stellt die Würde und die Gleichheit aller Menschen an erste Stelle. Und das unabhängig von ihrer Herkunft, Religion oder Nationalität. Oder von ihrem Alter. Also gelten auch für Kinder diese Grundrechte. Wer aber verletzt diese Rechte? Und wer achtet auf deren Schutz?

### Das Projekt der Amadeu Antonio Stiftung

Die Rechte der Kinder sind in der UN-Kinderrechtskonvention festgeschrieben. Auch die Bundesrepublik Deutschland hat sich verpflichtet, diese Konvention einzuhalten. Neben der rechtlichen Ahndung von Verstößen gegen die Konvention gibt es eine Reihe von Bemühungen der Bundesregierung, die Konvention bekannt zu machen und durch Projekte zu stützen. Eines davon, das in diesem Heft vorgestellt wird, heißt »Unser Haus der Kinderrechte – Menschenrechtsbildung für demokratische Kultur«. Um zu diesem Thema ein Projekt zu machen, ist die Schule gewiss der beste Ort. Deshalb hat die Amadeu Antonio Stiftung die Zusammenarbeit mit der RAA Berlin, der RAA Brandenburg und der RAA Sachsen gesucht – alles erfahrene Institutionen in Sachen Schulöffnung und interkultureller Bildung.

Trotz dieser Erfahrung stellte sich die Frage, wie man so sperrige Begriffe wie demokratische Kultur und Kinderrechtskonvention in den Alltag bringen kann. Und was sie eigentlich bedeuten. Deshalb wurde die Idee entwickelt, an mehreren Schulen die Kinderrechtskonvention in konkretes Handeln zu übersetzen. Gewiss sind anderthalb Jahre Laufzeit für ein solches Projekt eine sehr kurze Zeit, dennoch wollten sich die Mitarbeiterinnen der Stiftung und der RAA dieser Herausforderung stellen. Der Grund dafür war ganz einfach: Die Verletzung der demokratischen Kultur im Umgang mit Kindern ist ohne Zweifel eine der Ursachen für jene Kälte, jenes Gefühl von Ohnmacht und Wut, die zur Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen werden kann. Gewiss gehört noch mehr dazu, um am Ende ein Nazi zu werden, doch der Mangel an Selbstgewissheit, an Anerkennung und an Partizipationserfahrung sind mit Sicherheit nicht hilfreich dabei, ein einfühlsamer und gelassener Mensch zu werden.

Die Intention des Projektes war es also von Anfang an, den Wertehorizont von Respekt und Anerkennung bei aller Unterschiedlichkeit der Kinder deutlich zu machen und einen Weg zu finden, die Kultur des respektvollen und anerkennenden Umgangs in der Schule, ja die Schulkultur selbst zu verbessern. Doch braucht man, um das zu tun, wirklich diesen enormen Anspruch, der sich mit dem Begriff Konvention für die Rechte der Kinder verbindet? Nun, wir fanden, dass man ihn braucht. Weil die Verletzung des Buchstabens und des Geistes dieser Charta auch in Deutschland tagtäglich stattfindet und somit auch beim Namen genannt werden muss.

Durch Menschenrechtsbildung können Jugendliche ein Bewusstsein von ihren Rechten und Pflichten in ihrem alltäglichen Umfeld und als Bürger und gleichzeitig ein Bewusstsein von den Rechten anderer bekommen. Sie lernen, wie aus geltend gemachten Ansprüchen Konflikte entstehen und wie diese demokratisch gelöst werden können. Sie lernen den Universalitätscharakter der Menschenrechte kennen und entdecken dabei deren Relevanz für sich selbst und für andere.

Menschenrechtsbildung sollte nicht verwechselt werden mit Friedenserziehung oder globalisierungskritischer politischer Bildung. Ziel des Projektes der Amadeu Antonio Stiftung ist es, eine Form von Pädagogik zu entwickeln und zu implementieren, durch die Kinder und Jugendliche ihre Rechte und Pflichten in einem gesellschaftlichen und auch einem globalen

Kontext entdecken, die Universalität und Unteilbarkeit dieser Rechte verstehen und auf dieser Grundlage soziale und moralische Interaktionen sowie Konflikt- und Organisationsfähigkeit erlernen können. Diese Kompetenzen implizieren ebenso Empathiefähigkeit wie Sensibilisierung für die eigenen Rechte und die der anderen.

### Die Handreichung »Unser Haus der Kinderrechte«

Dieses Heft enthält einen Ausschnitt aus all den Überlegungen und Erfahrungen, die zum Thema Kinderrechte zu Rate gezogen wurden. Hier ist nun vor allem der ausführliche Bericht über das Projekt selbst zu lesen, der so aufgearbeitet wurde, dass er gut zur Nachahmung anregen kann. Das komplette pädagogische Material wird auf den Websites der Amadeu Antonio Stiftung und der RAA Berlin veröffentlicht. So ist es möglich, nachzulesen und weiteren Links zu folgen.

Eine wirklich gute Schule wird nicht ohne die Beachtung der Kinderrechte auskommen. Ein anregendes Schulklima, ein interessanter Unterricht und Kinder, an deren Dynamik man gut erkennen kann, ob sie sich wirklich wohl fühlen, ergeben sich nie von selbst. Sie sind Teil einer Haltung aller Beteiligten, die darauf verzichtet, die Rechte von Kindern zu verletzen, sie zu beschämen, herabzusetzen, auszugrenzen, zu nötigen oder sie auf andere Weise zu beschädigen. Das geschieht nur leider viel zu häufig. Auf folgende Aspekte und Fragen haben wir uns daher in diesem Heft konzentriert:

Will man eine gute Schule, ein Haus der Kinderrechte, dann ist es notwendig, für all diese Beschädigungen der Kinder ein Problembewusstsein zu entwickeln. Das bedeutet, die Sinne und die Wahrnehmung für Situationen zu schärfen, die schwierig sind für die Pädagogen. Darüber hinaus ist es wichtig, diese für eine strukturelle Verletzungsbereitschaft zu sensibilisieren. Doch was genau sind Kinderrechte? Wer achtet auf ihre Einhaltung? Welche Institutionen gibt es, und was sind ihre Aufgaben? Wie sind sie politisch eingebettet, und wie unterscheidet man eigentlich Menschenrechte von Kinderrechten? Fragen wie diese sind wichtig um zu verstehen, welche institutionelle Unterstützung es für Projekte zu diesem Thema grundsätzlich gibt.

Neben den Definitionen und Institutionen enthält der eigentliche Projektbericht die Beschreibung der Anfänge, der ersten Schritte. Jede Entwicklung wurde dokumentiert, jede Veränderung nachgezeichnet. Die Möglichkeiten und Schwierigkeiten treten dabei deutlich zutage, denn wie sich jeder Pädagoge leicht vorstellen kann: Auf Kinderrechte aufzubauen ist kein Vorgang, der ohne Widersprüchlichkeit bleibt. Gerade in der Art von Schule, wie sie in Deutschland am häufigsten zu finden ist, tauchen vor allem am Anfang der Projekte oft strukturelle und in der Sache selbst liegende Schwierigkeiten auf. Auch sie sind hier ebenso dokumentiert wie die Wege zu ihrer Überwindung.

Die Fortschritte des Projekts werden ebenfalls beschrieben und auch, wie sie zustande kamen. Daraus hervor ging ein ganzer Strauß von Anregungen, Visionen und Möglichkeiten, wie man Schulen zu Häusern der Kinderrechte machen kann, ohne dabei gleich das gesamte Schulsystem ändern oder das Gebäude neu bauen zu müssen. Eine Landkarte der Möglichkeiten breitet sich hier vor uns aus, und wer sich darauf einlässt, wird sich schon beim Lesen eine Schule vorstellen, die sich aus lauter einzelnen, gelungenen Beispielen zusammensetzen lässt. Neben unserem eigenen Projekt werden in diesem Heft eine Reihe von gelungenen Beispielen vorgestellt, deren Herzstück die Respektierung der Kinderrechte sind – egal, ob sie es jeweils so nennen oder im Laufe der eigenen Entwicklung einfach tun.

Aus all dem ergibt sich natürlich dennoch eine Reihe politischer Schlussfolgerungen, die nicht nur für das deutsche Bildungssystem gelten. In der Perspektive stehen wir gerade und besonders in Ostdeutschland vor einer komplexen Herausforderung, vor einer tief greifenden Aufgabe kultureller Veränderung für die Demokratiepoltik bis in die einzelnen Kommunen hinein. Es ist nicht schwer sich vorzustellen, wie diese Veränderung aussehen könnte, wenn man den Aufbruch in den Projekten miterlebt.

Was wir brauchen, ist ein kultureller Wandel in der Behandlung von Kindern und Jugendlichen – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Was bedeutet das? Ganz einfach: Netter sein, Fragen stellen, Kindern zuhören und sie dabei anschauen. Und wirklich nachdenken darüber, was sie meinen. Sie anerkennen, sie einbeziehen, sie entscheiden lassen. Verbal, nonverbal und ernst gemeint. Nicht Druck an sie weitergeben, sie nicht abwerten, beschämen oder übergehen. Auf ihre nicht verhandelbaren Rechte zu achten. Sie meinen, das wäre selbstverständlich? Schauen Sie hin. Sie werden sehen, wie schwer das Selbstverständliche doch noch immer ist und wie leicht es wird, wenn man es sich dann erobert hat.

# I Kinder haben ein Recht auf Rechte!

## Menschenrechts-Erklärungen – ein Wörterbuch zur Kinderrechtsbildung

Britta Kollberg und Helga Nickich

Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen von 1989 ist im eigentlichen Sinn eine Deklaration, die Mitzeichner und künftige Partner auffordert, sich für den Schutz und die Rechte der Kinder in ihren Ländern einzusetzen. Was das jedoch genau in der Praxis heißt, muss er- und geklärt werden, anhand von Begriffen, vor allem aber in gemeinsamer Erkundung und konkreten Schritten vor Ort.

Statt eines Rechtslexikons stellt daher dieses Heft den Projektbeispielen ein praktisches Wörterbuch voran, das die wichtigsten Begriffe anhand von konkreten Fragen erklärt. Solche Fragen werden von den verschiedenen Akteuren vor Ort unterschiedlich wahrgenommen und gestellt – und der gemeinsame Umgang mit diesen Fragen ist der erste wichtige Schritt zu einer Kinderrechtserklärung für die eigene Schule, die eigene Familie, die eigene Stadt.

Seit 15 Jahren arbeiten die RAA in Sachsen, Berlin und Brandenburg mit Demokratie- und Präventionsprojekten, in Schulen, ihren Städten, Regionen und Ländern sowie gemeinsam im Bundeskontext. Sie verfolgen dabei prinzipiell einen partizipativen Ansatz. Die Beteiligung der Zielgruppe und somit die Vermittlung von Lern-, Lebens- und Sozialkompetenz im Bildungs- und Freizeitbereich ist ein wichtiger Bestandteil der Arbeit.

Die praktische Grundlage dieser täglichen Arbeit sind die Menschen- und Kinderrechte, besonders die Beteiligungsrechte. Die Heranwachsenden mit dem nötigen Wissen über ihre Beteiligungsmöglichkeiten in unserer demokratischen Gesellschaft auszurüsten, ist eine Grundvoraussetzung. Hierzu werden u.a. regelmäßig Trainings-, Mitwirkungs- und Schulungsseminare für Schülervertreterinnen und Schülervertreter angeboten. Im Jugendhilfebereich arbeiten die RAA dazu z.B. mit Clubräten, die in ihren Projekten die Alltagsgestaltung entscheidend, engagiert und selbst organisiert tragen. Die Information zu Rechten und Mitwirkungsmöglichkeiten ist ein wesentlicher Bestandteil einer solchen Selbsttätigkeit.

Im Projekt »Unser Haus der Kinderrechte« stellte sich heraus, dass die Kinderrechte auch in der weiteren Tätigkeit nach Abschluss des Projekts immer wieder zu thematisieren sind und dass Eltern, Lehrerinnen und Lehrer einen höheren Informationsbedarf haben, als er im Rahmen des Projektes berücksichtigt werden konnte. Das »Haus der Kinderrechte« hat damit ein Thema in den Fokus gerückt, das weiterhin explizite Aktivitäten der RAA erfordert.

Die Frage des Schutzes und der Rechte von Kindern ist zugleich auch in Öffentlichkeit und Politik verstärkt ins Blickfeld geraten. An den akuten Problemen im Kinder- und Jugendschutz wird deutlich, wie eng das Leben von Familien und Nachbarschaften, Lehrern, Jugend- und Sozialarbeitern miteinander verflochten ist, auch wenn oder gerade weil die Verbindungen oft loser sind als gewünscht. Lehrerinnen und Lehrer sind häufig die ersten, die spüren, wenn im Familienumfeld eines Kindes etwas nicht stimmt – doch fehlen ihnen oft Unterstützer wie Sozialarbeiter und Netzwerke, die ihre Beobachtungen ernst nehmen und ihnen nachgehen. Ebenso fühlen sich viele Familien allein gelassen, und mitten unter ihnen allen die Kinder selbst mit ihren Fragen. Es braucht also nicht nur eine stärkere Verzahnung von Verwaltungen, sondern eine Verständigung aller alltäglichen Erziehungspartner vor Ort über die Rechte – und Pflichten – von Kindern und Erwachsenen im gemeinsamen Leben.

Die UN-Kinderrechtskonvention, nachfolgend vorgestellt von Ulrike Jacobi, erklärt diese auf universeller Ebene. Die Autorin beginnt dabei nicht zufällig mit dem *Recht auf Achtung* und Respekt. Dem folgend, geht Lothar Krappmann mit Blick auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte auf die spezielle Situation von Kindern ein, die Anspruch auf den gleichen Respekt, aber zugleich auch auf besonderen Schutz und Förderung ihrer Entwicklung haben. Hier spielt das *Recht auf Bildung* eine zentrale Rolle. Das Projekt »Unser Haus der Kinderrechte« setzt daher in Schule und Jugendhilfe an. Alles, was die Teilnehmenden – Lehrer, Schüler, Erzieher, Sozialpädagogen und andere – dabei erprobt und erreicht haben, fußt auf einem Teil der Erklärung, der als Begriff weniger bekannt ist: Die intensive Beschäftigung mit den *Beteiligungsrechten* von Kindern in allen sie betreffenden Fragen ist der Schlüssel für gemeinsame Veränderungsprozesse und war daher ein Kernaspekt des Projekts. K. Peter Fritzsche geht darauf ein und beleuchtet das Zusammenspiel von Rechten und Pflichten der Kinder im Spannungsfeld von Macht und Anerkennung, *Freiheit und Gleichberechtigung* mit einem Blick auf die Demokratiepädagogik und (Rechts-) Extremismus-Prävention. Auf gegenseitiger Anerkennung und Beteiligung aufbauend kann *Menschenrechtsbildung*, wie Claudia Lohrenscheit sie erörtert, neben der theoretischen Vermittlung vor Ort praktiziert werden, fächerübergreifend und schulalltagsorientiert.

## Kinderrechte sind Menschenrechte<sup>0)</sup>

Ulrike Jacobi

Du hast ein Recht,  
genauso geachtet zu werden  
wie ein Erwachsener.

Du hast das Recht,  
so zu sein, wie du bist.  
Du musst dich nicht verstellen  
und so sein, wie es die Erwachsene wollen.

Du hast das Recht  
auf den heutigen Tag,  
jeder Tag deines Lebens  
gehört dir,  
keinem sonst.

Du Kind,  
wirst nicht erst Mensch,  
du bist ein Mensch.

Janusz Korczak

Janusz Korczak, ein polnischer Pädagoge, der 1942 von den Nationalsozialisten ermordet wurde, ist einer der wichtigsten Wegbereiter der Rechte von Kindern und Jugendlichen. Bereits in den 30er Jahren forderte er das Recht der Kinder auf Achtung und setzte sich dafür ein, dass Kinder nicht auf die Zukunft vertröstet werden, sondern als vollwertige Menschen im Hier und Jetzt behandelt werden. Seine Prinzipien spiegeln sich in seiner pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Waisenhäusern wider.

Der Weg zu den weltweit gültigen Kinderrechten, die völkerrechtlich verbindlich sind, dauerte noch einige Jahrzehnte. Heute sind sie nicht mehr wegzudenken, auch wenn vieles noch für ihre Verwirklichung getan werden muss.

### Geschichte der Kinderrechte

Erstmals fand 1924 die Notwendigkeit, Kindern und Jugendlichen besonderen Schutz zu gewähren, Niederschlag in der Genfer Erklärung des Völkerrechtsbundes. 35 Jahre später, 1959, verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen eine Erklärung über die Rechte des Kindes, mit der die Mitgliedsstaaten aufgefordert wurden, sich für den Schutz und die Stärkung der Kinderrechte einzusetzen. Erklärungen setzen moralische Standards, haben aber keine rechtliche Verbindlichkeit. Aus diesem Grund brachten die Vereinten Nationen, vor allem auf Initiative Polens, 1989 das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Kinderrechtskonvention) auf den Weg. Dieses Übereinkommen ist der wichtigste Meilenstein in der Entwicklung der Kinderrechte; es ist das weltweit erste rechtsverbindliche Dokument auf diesem Gebiet. Die Kinderrechtskonvention ist das Ergebnis eines 10-jährigen Verhandlungsprozesses von Regierungsvertretern und Rechtsexperten. An ihrer Entstehung wirkten neben Juristen auch Pädagogen und Vertreter von religiösen Gruppen sowie nicht-staatlichen Organisationen beratend mit. Wie jeder internationale Vertrag ist die Kinderrechtskonvention Ergebnis mühsam erkämpfter Kompromisse. Keine andere Konvention wurde bislang von so vielen UN-Mitgliedsstaaten ratifiziert - Ausnahmen bilden nur die USA und Somalia. Allerdings haben eine Reihe von Staaten (darunter auch Deutschland) so genannte Vorbehaltserklärungen abgegeben, die sich auf bestimmte Inhalte und Vorgaben beziehen und die allumfassende Verwirklichung der Kinderrechte behindern.

Im Jahre 2000 wurden zwei die Kinderrechtskonvention ergänzenden Fakultativprotokolle von der Generalversammlung der Vereinten Nationen angenommen. Das erste bezieht sich auf die Beteiligung von Kindern an bewaffneten Konflikten, das zweite betrifft die Bekämpfung von Kinderhandel, Kinderprostitution und Kinderpornografie.

### Warum gibt es eine spezielle Konvention zum Schutz der Kinderrechte?

Die Verträge des Menschenrechtsschutzsystems der Vereinten Nationen gelten für alle Menschen. Ihr wichtigstes Dokument ist die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948, die zusammen mit den so genannten »Zwillingspakten«, dem internationalen Pakt über die bürgerlichen und politischen Rechte sowie dem Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (beide 1966), die universelle Charta der Menschenrechte bildet. Um Rechte von besonders verletzlichen Gruppen zu schützen bzw. einzelne



*Präsentation von  
Kinderrechtebildern in  
einer vierten Klasse*

Rechte ausdifferenzieren, wurden weitere rechtsverbindliche Konventionen geschaffen: die Konvention gegen Rassendiskriminierung, die Anti-Folter-Konventionen, die Frauenrechtskonvention, die Wanderarbeitnehmerkonvention und eben die Kinderrechtskonvention.

#### Ein verändertes Verständnis vom Kindsein

Die Rechte von Kindern sind in einer Spezialkonvention festgeschrieben, weil Kinder besonders gefährdet sind, Opfer von Menschenrechtsverletzungen zu werden und daher besonderen Schutz und Unterstützung benötigen. Der Grundsatz der Kinderrechtskonvention, Kinder als Rechtssubjekte zu betrachten, stellt eine maßgebliche Veränderung dar. Dabei geht die Konvention von einem Menschenbild aus, das Kinder nicht mehr als unmündige, unfertige Wesen sieht, sondern als Menschen mit eigenen Persönlichkeiten, speziellen Bedürfnissen und eigenen Rechten. Die Achtung ihrer unveräußerlichen Würde steht dabei im Mittelpunkt. Portmann schreibt dazu: »Jedes Kind kommt als eigenständige Persönlichkeit mit vielen Fähigkeiten und Bedürfnissen auf die Welt. Es wirkt vom ersten Tag an aktiv und kreativ bei der Gestaltung der eigenen Entwicklung und seiner Beziehung zur Umwelt mit. Erwachsene haben dabei die Aufgabe, Kinder zu fördern, zu unterstützen und zu schützen, nicht aber sie zu bevormunden. Jedes Kind ist in jeder Lebensphase Subjekt seines eigenen Lebens. [...] Erwachsene haben die Verantwortung, Kinder auf deren eigenen Wegen zu begleiten. Dabei müssen Kinder ernst genommen und mit Respekt behandelt werden.«<sup>(2)</sup>

#### Prinzipien der Kinderrechtskonvention

Genauso wie alle Menschenrechte liegen den Kinderrechten drei Kernprinzipien zugrunde: Sie sind universell, d.h. sie gelten weltweit für alle Kinder und Jugendliche bis zum vollendeten 18. Lebensjahr gleichermaßen. Sie sind unveräußerlich, d.h., keinem Kind können die Rechte abgesprochen werden. Sie sind unteilbar, d.h., es lassen sich nicht einzelne Rechte wie aus einem Katalog herausgreifen. Die Kinderrechte sind sowohl Freiheits- als auch Gleichheitsrechte und stehen in keinem hierarchischen Verhältnis zu einander. Wie alle Menschenrechte sind auch die Kinderrechte interdependent, d.h., sie bedingen sich gegenseitig und können nur als Ganzes verwirklicht werden.

Mit der Ratifikation der Kinderrechtskonventionen haben sich die Staaten gegenüber der Staatengemeinschaft verpflichtet, auf nationaler, regionaler und kommunaler Ebene alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und andere Maßnahmen zur Verwirklichung der Kinderrechte zu ergreifen und sich aktiv für deren Umsetzung einzusetzen. Für die Realisierung der Kinderrechte muss jeder Staat die Rechte der Kinder achten, d.h. sie nicht verletzen. Zweitens ist der Staat dazu verpflichtet, Kinder vor allen Formen der Gewalt und der Misshandlung auch von Dritten zu schützen. Und drittens hat der Staat die Pflicht, die Kinderrechte zu gewährleisten, d.h. er hat positive Handlungspflichten und muss Maßnahmen ergreifen, die für die Umsetzung notwendig sind. So muss er z. B. Ressourcen für eine umfangreiche Gesundheitsversorgung von Kindern, für die Unterstützung von Eltern sowie für die Förderung von Hilfsangeboten wie z. B. Kinder- und Jugendzentren oder Kinder- und Jugendnotdiensten bereitstellen.



### Inhalt der Kinderrechtskonvention

Die Kinderrechte gelten für alle Kinder ohne Ausnahme. Im Artikel 2 der Kinderrechtskonvention heißt es: »Die Vertragsstaaten achten die im Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung.«<sup>(3)</sup> Menschen- und Kinderrechte sind somit ein Schutzinstrument vor Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe, des Geschlechts, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, der politischen oder sonstigen Anschauung, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des Status des Kindes oder seiner Eltern bzw. des Vormundes. Insgesamt besteht die Kinderrechtskonvention aus 54 Artikeln, mit denen bürgerliche, politische, soziale und kulturelle Rechte gleichermaßen erfasst werden. UNICEF unterteilt die Kinderrechte dabei in die folgenden vier Kategorien:

- **Überlebensrechte** wie das Recht auf Leben, auf ausreichende Ernährung, angemessene Wohnung und Lebensverhältnisse und umfangreiche Gesundheitsversorgung;
- **Entwicklungsrechte** wie das Recht auf Bildung, auf Religionsfreiheit, Freiheit des Denkens und auf Spiel und Erholung;
- **Schutzrechte** wie das Recht auf Schutz vor Ausbeutung, vor sexuellem Missbrauch, vor Gewalt und vor willkürlicher Trennung von der Familie;
- **Beteiligungsrechte** wie das Recht auf freie Meinungsäußerung und Berücksichtigung der Kinder an allen sie betreffenden Entscheidungen.

Leitgedanke der Kinderrechtskonvention ist dabei das im Artikel 3 festgelegte Wohl des Kindes, wörtlich aus dem Englischen übersetzt heißt es »das beste Interesse des Kindes«. Bei allen Entscheidungen, die Kinder betreffen, z. B. in öffentlichen und privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge und Bildung, in Gerichten, in Verwaltungsbehörden, bei der Gesetzgebung etc. soll das »beste Interesse« des Kindes vorrangig berücksichtigt werden. Im direkten Zusammenhang mit Artikel 3 steht der Artikel 12, der als Grundlage für die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen gilt: »Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.«<sup>(4)</sup>

Der beste Weg, das Wohl des Kindes zu ermitteln, besteht darin, Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Meinung zu äußern. Entsprechend dem Grundprinzip der Nicht-Diskriminierung darf keinem Kind das Recht verweigert werden, über seine Belange mitzubestimmen. Jedes Kind muss entsprechend seinem Alter und seiner Reife einbezogen werden. Dies bedarf natürlich Erwachsener, die bereit sind, die Meinung von Kindern und Jugendlichen anzuhören und sie zu berücksichtigen.



Schüler der Aushandlungsgruppe bei der Arbeit

### Überwachung der Kinderrechtskonventionen

Der Ausschuss für die Rechte der Vereinten Nationen (UN-Kinderrechtsausschuss) ist für die Überwachung der Einhaltung bzw. Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention zuständig. Jeder Mitgliedsstaat muss alle fünf Jahre einen Staatenbericht beim Ausschuss einreichen, in dem die Fortschritte in der Umsetzung der Kinderrechte ebenso wie die noch bestehenden Defizite aufgeführt werden sollen. Damit der Ausschuss nicht nur die Sicht des jeweiligen Staates erfährt, werden auch so genannte Parallel- oder Schattenberichte von nichtstaatlichen Organisationen zur besseren Einschätzung der Kinderrechtssituation des jeweiligen Landes herangezogen. In Deutschland werden die Parallelberichte von der National Coalition zur Umsetzung der Kinderrechte erstellt und koordiniert. Ihr gehören mehr als 90 Organisationen und Institutionen an, die sich für die Rechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland einsetzen. Zudem bezieht der UN-Kinderrechtsausschuss auch die Einschätzungen des deutschen UN-Kinderfonds (UNICEF Deutschland) und des UN-Flüchtlingskommissariats (UNHCR) mit in seine Bewertung ein. Der Ausschuss prüft den Staaten- und



*Schüler einer sechsten Klasse zeichnen ihre Traumschule*

den Parallelbericht, lädt Vertreterinnen und Vertreter des jeweiligen Landes zur Diskussion ein und legt dann seine *Abschließenden Bemerkungen* vor. Darin werden Fortschritte positiv hervorgehoben, aber ebenso wird der jeweilige Staat angemahnt, noch bestehende Missstände zu beheben. Die *Abschließenden Bemerkungen* sind ein wichtiges Mittel, um öffentlichen Druck auf die Staaten auszuüben, alles zu tun, um die Kinderrechte umzusetzen. Ein Schwachpunkt der Kinderrechtskonvention ist, dass es bisher nicht möglich ist, die Kinderrechte individuell einzuklagen.

#### Kinderrechte in Deutschland

Die UN-Kinderrechtskonvention wurde 1992 von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert – allerdings nur unter Vorbehalt, wie weiter unten auszuführen sein wird. Für die Realisierung der Kinderrechte ist Deutschland zum einen verpflichtet, Gesetze im Einklang mit den Kinderrechten zu erlassen und bestehende Gesetze der Konvention anzupassen. Zum anderen muss Deutschland Institutionen schaffen und Ressourcen zur Verfügung stellen, um die Umsetzung der Rechte zu gewährleisten.

Auf nationaler Ebene sind die Rechte von Kindern und Jugendlichen inzwischen in verschiedenen deutschen Gesetzen verankert. Die UN-Kinderrechtskonvention bildete dabei die Grundlage für einige Veränderungen, die zu einer Stärkung der Rechte der Kinder in Deutschland führten.

So legt z.B. der Artikel 6 des Grundgesetzes fest, dass nichteheliche Kinder den ehelichen Kindern gleichgestellt sind. Bezüglich der Beziehung von Eltern und Kindern ist das 1998 in Kraft getretene neue Kindschaftsrecht von Bedeutung. Danach haben nun auch Eltern, die nicht verheiratet sind, Anspruch auf ein gemeinsames Sorgerecht. Seit Verabschiedung des Gesetzes ist es vorrangig das Recht des Kindes, Umgang mit beiden Elternteilen zu haben, während jeder Elternteil zum Umgang mit dem Kind berechtigt und verpflichtet ist.

Eines der wichtigsten Gesetze zur Gewährleistung der Schutz- und Förderungsrechte von Kindern und Jugendlichen stellt das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG/SGB VIII) dar. Es bildet gleichzeitig die Grundlage für die Aufgaben der Jugendhilfe. Hiernach haben Kinder und Jugendliche das Recht auf Erziehung sowie das Recht, sich an das Jugendamt zu wenden, um dort Hilfe und Unterstützung zu erhalten. Laut KJHG haben Kinder und Jugendliche auch das Recht, an Angelegenheiten, die sie betreffen, beteiligt und dazu angehört zu werden, sei es z.B. bei der Erstellung eines Hilfeplans bei ambulanten Hilfen zur Erziehung oder in der Jugendförderung.

Auch in anderen Bereichen sind die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen rechtlich verankert und umgesetzt. So sieht beispielsweise die Kommunalverfassung von Schleswig-Holstein vor, dass Kinder und Jugendliche bei allen Planungen, die ihre Interessen berühren, gehört werden. In einigen Kommunen gibt es so genannte Kinderforen oder Kinder- und Jugendparlamente, in denen Kinder und Jugendliche Vertretern der kommunalen Verwaltung und Politik ihre Anliegen z.B. in Bezirksverordnetenversammlungen einbringen können. Mancherorts werden Kinder und Jugendliche in die Stadt- und Raumplanung miteinbezogen, was z.B. von kommunalen Kinderbeauftragten oder Kinder- und Jugendbüros initiiert wird.<sup>(5)</sup>

Im schulischen Bereich sind die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen vor allem in Form der Schülervertretung rechtlich durch das Schulgesetz gesichert. So heißt es beispielsweise im Berliner Schulgesetz im § 4: »Sie [die Schule] ermöglicht den Schülerinnen und Schülern gemäß ihrem Alter und ihrer Entwicklung ein Höchstmaß an Mitwirkung in Unterricht und Erziehung, damit sie ihren Bildungsweg individuell und eigenverantwortlich gestalten und zur Selbständigkeit gelangen können.«

Als weitere positive Wirkung der Kinderrechtskonvention lässt sich das im Jahr 2000 verabschiedete Gesetz zur Ächtung der Gewalt in der Erziehung (§1631 Abs.2 BGB) nennen, nach dem Kinder ein Recht auf eine gewaltfreie Erziehung haben. Laut diesem Gesetz sind »körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen unzulässig«. Auch wenn diese Gesetze und Maßnahmen zur Stärkung von Kinderrechten in Deutschland beigetragen haben, sind weite Teile der Kinderrechtskonvention hierzulande nur unzureichend umgesetzt. Als die Kinderrechtskonvention hier 1992 in Kraft trat, geschah dies nur unter Vorbehalten. Das bedeutet, dass Deutschland das Übereinkommen nur mit Einschränkungen ratifiziert und bezüglich einiger strittige Punkte eine Interpretationserklärung hinterlegt hat. Diese bezieht sich insbesondere auf die Situation der Flüchtlingskinder. Ein wesentlicher Vorbehalt besagt, dass die Kinderrechtskonvention nicht das Recht der Bundesrepublik Deutschlands beschränken darf, Gesetze und Verordnungen über die Einreise von Ausländern und die Bedingungen ihres Aufenthaltes zu erlassen oder Unterschiede zwischen Inländern und Ausländern zu machen. Mit diesem Vorbehalt wird das Asyl- und Ausländergesetz in Deutschland rechtlich über die Kinderrechtskonvention gestellt. Dies führt u.a. dazu, dass unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen nicht der erforderliche Schutz gewährt wird - sie gelten mit 16 Jahren als asylmündig, d.h. sie werden beim Asylverfahren wie Erwachsene behandelt und haben faktisch keinen Anspruch auf Leistungen nach dem Jugendhilfegesetz. Im Rahmen des Asylverfahrens werden auf sie ebenso die »Drittstaaten-Regelung« und das »Flughafenasylverfahren« angewendet. Durch den Vorrang des Asyl- und Ausländergesetzes sind Flüchtlingskinder und Kinder mit einem ungesicherten Aufenthaltsstatus schlechter gestellt als Kinder mit einem deutschen Pass. Besonders in den Bereichen Gesundheit und Bildung sind diese Kinder und Jugendlichen benachteiligt. Geduldete Flüchtlingskinder haben keinen uneingeschränkten Zugang zu Bildung und Ausbildung; So unterliegen sie nicht in allen Bundesländern der Schulpflicht, in einigen wird ihnen das Schulrecht gewährt, in anderen sogar das Recht auf einen Schulbesuch versagt. Sie sind zudem ständig dem Risiko der Abschiebung ausgesetzt.<sup>(6)</sup>

Auch in anderen gesellschaftlichen oder sozialen Bereichen werden die Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention nicht ausreichend erfüllt. So wies der UN-Sonderberichtsersteller für das Recht auf Bildung, Prof. Dr. Vernor Muñoz Villalobos, in der Bundespressekonferenz im Februar 2006 u.a. auf soziale Ungleichheit im Bildungssystem zulasten von Kindern und Jugendlichen mit Migrations- und Flüchtlingshintergrund, mit Behinderung und aus sozial benachteiligten Familien hin. Der UN-Kinderrechtsausschuss zeigt sich in seinen *Abschließenden Bemerkungen* vom Januar 2004<sup>(7)</sup> zudem besorgt über die wachsende Armut und soziale Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, die dem Recht auf soziale Sicherung und einen angemessenen Lebensstandard gegenüberstehen.

Die UN-Kinderrechtskonvention stellt einen universalen Maßstab für die Beurteilung der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland wie auch in allen anderen Ländern der Welt dar. Wer sich heute für und mit Kindern und Jugendlichen für deren Interessen einsetzt, braucht nicht mehr auf das Wohlwollen von Regierungen und anderen gesellschaftlichen Institutionen zu hoffen, sondern kann sich auf den universellen Rechtsanspruch von Kindern und Jugendlichen berufen, um menschenwürdige Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche weltweit einzufordern. Damit gedruckte Rechte gelebte Rechte werden, ist der Einsatz vieler Einzelner notwendig, insbesondere von denjenigen, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben.

- (1) Der Artikel beruht auf: Lohrenscheit, Claudia: Einführung – Kinderrechte sind Menschenrechte. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.): Die Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen stärken: Dokumentation eines Fachgespräches über die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland, 2006
- (2) Portmann, Rosemarie: Kinder haben ihre Rechte. Denkanstöße, Übungen und Spielideen zu den Kinderrechten. München 2001, S. 10
- (3) Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes hier und im Folgenden zit. nach: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen. Berlin 2005
- (4) Ebd.
- (5) Vgl. Deutsches Komitee für UNICEF (Hrsg.): Kinder haben Rechte! Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Eine Einführung. Köln 2001
- (6) Vgl. Riedelsheimer, Albert: Die Rechte von Flüchtlingskindern stärken. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.): Die Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen stärken: Dokumentation eines Fachgespräches über die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland. Berlin 2006, S. 23-29
- (7) Vgl. UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes: Abschließende Bemerkungen: Deutschland. Fünfunddreißigste Sitzung, 16. 01.-30. 01. 2004. UN-Doc.CRC/C/15/Add. 226

# Wenn man Kindern zuhört, erfährt man erstaunliche Dinge

*Interview mit Prof. Lothar Krappmann*

Prof. Dr. Lothar Krappmann ist Mitglied des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes und Vorsitzender des wissenschaftlichen Projektbeirates »Menschenrechtsbildung für demokratische Kultur« der Amadeu Antonio Stiftung.

Prof. Dr. Krappmann, können Sie uns etwas über die Entstehung und die Bedeutung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen sagen?

Die Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen haben in diesem Vertrag nach langen Auseinandersetzungen miteinander vereinbart, dass sie die Kinder als vollwertige menschliche Wesen ansehen und als Träger von Rechten, welche Ansprüche wie jeder Mensch, aber auch spezifische Ansprüche haben. Es war wichtig, diese Rechte der Kinder noch einmal auszubuchstabieren, obwohl es eine Allgemeine Erklärung der Menschenrechte gibt, die auch für Kinder gilt. Denn dadurch, dass man auf Kinder schaut, kommen besondere Probleme wie die besondere Schutzbedürftigkeit von Kindern oder Fragen nach der Förderung ihrer Entwicklung in den Blick.

Als dieser Vertrag, diese Konvention, in den 80er Jahren ausgearbeitet wurde, meinten manche: »Wozu ein solcher Vertrag? Es wird doch schon alles für die Kinder getan.« Einige sagten, eine solche Konvention sei doch nur für Entwicklungsländer wichtig. Es geht in der Konvention jedoch nicht nur darum, dass etwas für Kinder getan wird, sondern viel mehr darum, wie es getan wird. Gesundheit, Bildung, gewaltlose Erziehung und andere Rechte dürfen nicht vom Wohlwollen der Erwachsenen abhängen, sondern Kinder haben ein unveräußerliches Recht auf Gesundheit, Förderung, Mitsprache und Schutz. Das ist die Botschaft der Konvention. Diese Rechte verlieren sie übrigens auch nicht, wenn sie irgendwelche Gesetze oder Schulregeln verletzen. Es hängt viel davon ab, dass sie sich entwickeln können, auch wenn wir Erwachsenen mit ihnen Mühe haben. Wir brauchen keine aufwachsenden Kriecher, keine Kinder, die den Erwachsenen wohlwollende Handlungen abschmeicheln müssen. Kinder sind vollwertige Mitglieder dieser Gesellschaft, die einen Anspruch darauf haben, nach den Rechten, auf die sich die Staaten geeinigt haben, behandelt zu werden. Und ich möchte noch anfügen, dass Rechte der Kinder keineswegs nur in Entwicklungsländern verletzt werden.

Deutschland hat die Kinderrechtskonvention 1992 ratifiziert und sich damit verpflichtet, alles zu tun, um die Kinderrechte hierzulande umzusetzen. Welche gravierenden Kinderrechtsprobleme gibt es in Deutschland noch? Wo müsste etwas getan werden?

Mir fallen immer zuerst die Bildungsprobleme ein, die starke Abhängigkeit der Schulbildung der Kinder von ihrer sozialen Herkunft. Besonders bedrückend ist das Unvermögen, Migrantenkinder erfolgreich zu fördern. Die Behandlung der Flüchtlingskinder ist ein Kapitel für sich. Sie haben das Recht, dass sie angehört und ihre eigenen kinderspezifischen Fluchtgründe anerkannt werden. Man sagt schnell: »Diese Kinder sind doch viel zu jung, um verfolgt zu werden.« Dabei können sie in Gefahr sein, als Kinder zum Militärdienst gezwungen zu werden; andere Kinder werden wegen ihrer Religion oder ihrer ethnischen Zugehörigkeit verfolgt. Oder sie geraten unter Druck, weil ihre Eltern zur Opposition gehören. Diese Kinder brauchen jemanden neben sich, der nicht nur von Amtswegen eine Riesenzahl an Kindern begleitet, sondern jemanden, der sie intensiv betreuen kann. Oft sind sie, egal wie ihr Aufnahmeverfahren entschieden wird, relativ lang in unserem Land. Wir müssen dafür sorgen, dass sie die Schule besuchen. Zudem kommen sie oft seelisch tief verletzt hier an und brauchen therapeutischen Beistand.

Leider ist Gewalt gegen Kinder in diesem Land nach wie vor ein großes Problem. Ein weiteres Problem ist die zunehmende Armut von Kindern. Dabei handelt es sich meistens nicht um existenzielle Armut, die dazu führt, dass Kinder verhungern, auch wenn dies bedauerlicherweise doch in Einzelfällen vorkommt, sondern es geht um relative Armut. Relative Armut macht es Kindern schwer, in der Schule mitzuhalten, sie beeinträchtigt die Gesundheit, sie belastet die Familienbeziehungen. Oft führt sie zu sozialem Ausschluss.

Behinderte Kinder und ihre Integration sind ein anderer Punkt.

Die hohe Jugendarbeitslosigkeit und die fehlenden Ausbildungsplätze für Jugendliche sind gleichfalls ein Kinderrechtsproblem, denn auch für 16- und 17-Jährige gilt die Kinderrechtskonvention.

Was beschäftigt Sie in Bezug auf Kinderrechte in Deutschland besonders?

Von meiner Tätigkeit im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung her beschäftigen mich besonders Bildungsfragen. In der Entwicklung der frühkindlichen Bildung ist unser Land nicht auf einem vergleichbaren Standard mit anderen Ländern, obwohl es sich wirklich leisten könnte, mehr zu tun. Unser Land hat auch nicht die Konsequenzen daraus gezogen, dass die Verantwortung für Kinder eine geteilte Verantwortung von Eltern und öffentlichen Einrichtungen ist. Der Kinderrechtsausschuss hat beanstandet, dass es immer noch an Betreuungspätzen für kleine Kinder mangelt.

Positiv ist zu bewerten, dass so gut wie alle Kinder zur Schule gehen. Dabei sollte man jedoch nicht vergessen, dass einige ihre Zeit in der Schule nur absitzen oder gar nicht erscheinen. Es hat ziemlich lange gedauert, bis man angefangen hat, etwas dagegen zu tun. Leider ist erst durch den Besuch des UN-Sonderberichterstatters über das Recht auf Bildung, Prof. Vernor Muñoz Villalobos, der Öffentlichkeit deutlich geworden, dass es große Defizite in der Bildung von Migrantenkindern gibt. Das ist ein schwerwiegendes Versäumnis, das man nicht ernst genug nehmen kann - mit großen gesellschaftlichen Konsequenzen, wie wir wissen. Es war meines Erachtens schockierend, wie die Öffentlichkeit auf den Besuch reagiert hat. Viele Menschen konnten nicht verstehen, dass die ungenügende Bildung einer großen Gruppe von Kindern eine schwerwiegende Verletzung ihrer Menschen- und Kinderrechte darstellt.

Vor allem beanstandete er die ungenügende Schulbildung und Berufsausbildung von Migrantenkindern. Er hat auch die ungenügende Beteiligung von Kindern und Jugendlichen am Lernen und Sozialleben in der Schule beanstandet. Kinder würden als Personen mit eigenen Interessen in der Schule zu wenig ernst genommen. Der Unterricht würde zu wenig vom Leben und der Zukunft der Kinder her gestaltet. Ich erinnere mich auch an ein Gespräch darüber, dass Schule zu sehr eine Institution der Demütigung sei, in der Kindern vor allem ihre Fehler vorgehalten und ihre Fortschritte zu wenig anerkannt würden. Das klingt vielleicht so, als ob man nicht sagen dürfe, was Kinder falsch machen. Doch das muss man sogar sagen, aber man kann es auf sehr verschiedene Art und Weise tun. Auch Kinder sind respektvoll zu behandeln. Das ist eine der wichtigen Botschaften der Kinderrechtskonvention: Kinder sind nicht Menschen minderer Stufe. Ich bin aufgrund meiner Erfahrungen in der Schulforschung davon überzeugt, dass dann, wenn man Kinder als Menschen mit eigener Meinung und eigenen Zielen behandelt, wenn man mit ihnen in den Dialog tritt, dies auch ihrem Lernen zugute kommt.

Um wieder an meine Beobachtungen bei meinen Forschungen in der Kinderwelt anzuknüpfen: Grundlegende Einsichten der Forschung über das Aufwachsen von Kindern werden weithin missachtet und mit dem Ausdruck »Kuschelpädagogik« verhöhnt. Kinder brauchen Menschen, die ihre Fragen und ihre Ansichten ernst nehmen und ihnen Antworten geben. Das Gespräch mit ihnen zu führen zeigt ihnen, dass sie dazugehören, dass sie etwas gelten, dass die Erwachsenen ihnen etwas zutrauen. Kinder brauchen zweifellos den Rat und die Anleitung Erwachsener, ihrer Eltern, ihrer Erzieher im Kindergarten und ihrer Lehrer. Das sagt übrigens auch ganz klar die Kinderrechtskonvention, und sie fügt hinzu, dass dieser Rat und diese Anleitung immer die Rechte der Kinder, ihre Entwicklung und Förderung im Auge haben sollen.

Selbstverständlich müssen Kinder auch Warnungen hören und erfahren, wo Grenzen sind. Aber auch wenn Eltern oder Lehrer Grenzen setzen, müssen sie das im Bewusstsein tun, dass diese Kinder zur Einsicht fähige Menschen sind. Und wenn Kinder ein Verbot nicht gleich verstehen, muss man doch ihre Einsicht fördern und nicht mit der Faust auf den Tisch schlagen oder gar anderswohin. Es müsste doch jeder begreifen, dass Eltern oder Pädagoginnen und Pädagogen nicht ein Leben lang neben einem Kind stehen können und ihm oder ihr ständig sagen können, was richtig oder falsch ist. Unsere komplizierte Welt braucht urteilsfähige, selbständige Menschen, die ihre Verantwortung für sich und andere erkennen. Wie sollen Kinder denn zu diesen Personen werden, wenn wir sie nicht als einsichtsfähige, in ihrem Verständnis zu respektierende Menschen betrachten. Darin liegt der Geist der Konvention über die Kinderrechte. Diese Einsicht zu missachten, ist nicht nur dumm, es ist auch gefährlich und untergräbt Entwicklung und Zukunft.

Ich frage meine Studentinnen und Studenten in Kinderrechtsseminaren oft: »Was haben Sie in der Schule über Menschenrechte gehört?« Sie sagen meist: »Ja, die Menschenrechte kamen vor, das Thema war auch interessant, und darüber haben wir einiges gehört.« Dann frage ich: »Haben Sie auch etwas über die Kinderrechte erfahren?« Kaum jemand hat etwas über die Kinderrechte gehört, vielleicht ein, zwei Studenten unter 30, 40. Das ist sehr bedauerlich. Es ist bedauerlich, weil diese jungen Menschen, würden sie etwas von den Kinderrechten hören, hoffentlich auch fragen würden, ob ihre Schule, ihre Tagesstätte, ihr Jugendverband nach diesen Kinderrechten gestaltet, eingerichtet und aufgebaut ist. Aus solchen Nachfragen könnten sehr konstruktive Prozesse entstehen, vor allem wenn Pädagogen und Pädagoginnen darauf eingehen würden. In diesen Auseinandersetzungen wäre ein Stück Demokratie erlebbar, das zu den Menschenrechten gehört.

Was waren denn die wesentlichen Kritikpunkte von Herrn Muñoz in Bezug auf das Recht auf Bildung?

Immer, wenn Kinder in ein anerkennendes Umfeld kommen, sehen wir, wozu sie in der Lage sind. Viele Kinder, um die es uns bei der Frage des Rechtsextremismus in Ostdeutschland geht, haben riesige Anerkennungsdefizite, weil sie überall autoritär behandelt werden. Sie haben nie die Erfahrungen gemacht, dass ihre Meinung gilt, dass es so etwas wie ein Ich-Gefühl gibt. Dieser Mangel an Selbstsein ermöglicht auch kein eigenes Denken oder Mut zum Widerspruch. Wenn dann sozialer Druck in Richtung Rechtsextremismus erfolgt, gibt es keine Grundlage für ein deutliches »Nein« gegen ein rechtsextremses Menschenbild.

Sie haben eben darüber gesprochen, wie außerordentlich wichtig es für die Entwicklung von Kindern ist, als Personen mit Rechten respektiert zu werden und Anerkennung zu erfahren. Lernen denn Kinder in der Schule, dass sie Rechte haben?

Was wäre Ihrer Meinung nach beim Lernen von Kinderrechten wichtig?

Die Kinderrechtskonvention sollte nicht erst im Zusammenhang mit dem Unterricht über Menschenrechte in der Sekundarstufe, sondern vom Kindergarten an in allen Kindereinrichtungen auftauchen. Natürlich in Versionen, die für Kinder verständlich sind. Die Konvention ist ein schwieriger Text, aber es gibt ansprechende Darstellungen für Kinder, in einfacher Sprache, bebildert und mit Beispielen, jedoch getreu der Konvention. Lehrer und Erzieher haben schon manches Mal den Kindern ihrer Klassen und Gruppen die Rechte in vorzüglicher Weise nahe gebracht. Dann sollte man sich einzelne Bestimmungen der Kinderrechtskonvention vornehmen. Ich glaube, dass es immer interessant ist, mit den Beteiligungsrechten anzufangen. Auch über die Interessen der Kinder zu sprechen, wäre ein guter Ausgangspunkt. »Ihr habt Interessen, und ihr habt ein Recht, eure Interessen vorzubringen; aber auch andere Menschen haben Interessen, und auch diese Interessen sind zu respektieren.« Ich denke dabei auch sehr an die Lehrerinteressen. Es ist nicht denkbar, in der Schule Kinderrechte zu verwirklichen, wenn nicht auch die Menschenrechte der Lehrer geachtet werden.

Sie haben gerade erwähnt, ein guter Zugang zum Lernen über Kinderrechte wäre, mit den Beteiligungsrechten anzufangen. Wie sieht es Ihres Erachtens mit dem Recht auf Beteiligung von Kindern in Deutschland aus?

Kinder haben nach der Konvention das Recht, bei allen Angelegenheiten, die sie betreffen, mitzusprechen, z.B. in Fragen des Sorgerechts, wenn Eltern sich trennen, bei der Planung von Radwegen in der Stadt, in Unterricht und Schule und auch zu Hause, wenn kleine oder große Entscheidungen anstehen, etwa der Ausflug am Sonntag oder der Umzug in eine andere Stadt.

Es gibt durchaus Beispiele für gute Beteiligung von Kindern, aber insgesamt, so muss man sagen, mangelt es doch an alltäglicher Lebendigkeit. Beteiligung sollte nicht ein Sonderereignis, sondern ständige Praxis sein.

Beteiligung von Kindern nach der Konvention verlangt keineswegs, dass Erwachsene alles so machen, wie Kinder es wollen, sondern Kinder haben das Recht, ihre Ansicht vorzubringen. Dieser Meinung der Kinder ist Gewicht beizumessen, sagt die Konvention. Das ist anspruchsvoll, denn die Konvention fordert, transparent zu machen, wie mit der Meinung der Kinder umgegangen wurde. Die Konvention zieht übrigens keine Altersgrenze, aber sie weist darauf hin, dass Alter und Reife der Kinder zu beachten sind. Unser Ausschuss betont, dass dies nicht so zu verstehen sei, Kinder möglichst lange auszuschließen. Man solle vielmehr immer versuchen, Kinder einzubeziehen, denn die Erfahrung lehrt, dass Kinder, die sich beteiligen können, durch diese Herausforderung lernen und Verantwortung entwickeln.

Woran, glauben Sie, liegt es, dass Kinder und Jugendliche in der Schule zu wenig beteiligt werden?

Manches scheint einfacher, wenn man nicht lange diskutiert. Lehrerinnen und Lehrer haben natürlich oft eine gute Lösung; sie sind ja erfahrene Fachleute. Aber die Priorität für die schnelle Lösung ist falsch. Es geht nicht darum, möglichst schnell das zu tun, was schon immer gut war. Es geht darum, Möglichkeiten zu eröffnen, Einsichten zu gewinnen. Das ist der erste Grund dafür, Kinder ihre Meinung aussprechen zu lassen. Es ist wichtig für ihr Lernen und ihre persönliche Entwicklung. Aber es gibt einen zweiten Grund: Man erfährt sehr oft erstaunliche Dinge, auf die man nicht gekommen wäre, wenn man Kindern nicht zugehört hätte. Sie machen gute Vorschläge oder verhelfen zu besseren Lösungen. Manche Äußerung mag auch ihre fehlende Kenntnis und Erfahrung demonstrieren. Aber selbst das ist oft interessant, denn so erkennt man, in welcher Weise Kinder Probleme missverstehen. Dann weiß man auch, warum irgendwelche Maßnahmen nichts bewirken, denn sie passen nicht zu dem, was in den Köpfen oder in den Gefühlen der Kinder vorgeht. Fängt man einmal an, Kinder zu beteiligen, ist es schwer verständlich, warum Menschen nicht von vornherein Kinder sehr viel mehr einbeziehen.

Was würden Sie Lehrerinnen und Lehrern sagen wollen, worauf sie achten sollen?

Ich sage immer wieder, sie sollten mehr mit den Kindern sprechen, mit allen zusammen in der Klasse und mit ihnen einzeln. Lehrerinnen und Lehrer behaupten oft, sie reden dauernd mit den Kindern. In einer gewissen Weise ist das wahr, weil der Unterricht weitgehend aus Reden besteht, aber es ist nicht wirklich Rede und Gegenrede. Die Lehrerin oder der Lehrer gibt Erklärungen und Anweisungen. Dies ist zumeist kein offenes Gespräch, in dem sich verschiedene Positionen entfalten können und erstmal stehen bleiben, bis jemand sagt, es könnte doch auch anders sein. Es wird immer schnell dafür gesorgt, dass die Kinder, wie man meint, in die richtige Spur kommen. Gespräche zwischen Erwachsenen und Kindern müssten anders werden, damit die Kinder sich als Personen angenommen fühlen können. Meiner Meinung nach müsste mit den Kindern in jeder Klasse, in jeder Unterrichtsstunde, vor und nach irgendwelchen Ereignissen, zur Vorbereitung von irgendwelchen Dingen wie Sportveranstaltungen, Klassenreisen, Schulhofumgestaltung etc. intensiv gesprochen werden. Gespräche schaffen die Anerkennung, von der es eben hieß, dass sie grundlegend für die Entwicklung einer Person ist. Wer anerkannt ist, so wissen wir, lässt auch die anderen und ihre Meinung gelten und traut sich gegebenenfalls, zu widersprechen oder nach besseren Urteilen und Lösungen zu suchen.

In der Schule anzufangen, ist gut, denn die Schule ist ein entscheidender Ort für die Kinder. Die Schule ist auch ein entscheidender Ort für die Familie. Vieles tragen Kinder aus der Schule hinüber in ihre Familien. Aber die Schule muss immer noch zu viel Lernstoff vermitteln. Viele beklagen das, und daher sehe ich eine Chance, dies zu ändern. Lehrern und Lehrerinnen sollte es möglich sein, Themen aufzugreifen, mit denen die Kinder in die Schule kommen; sie bringen die entscheidenden Themen der nächsten Jahre und Jahrzehnte mit. Kinder sehen die Auseinandersetzungen in dieser Welt. Sie bekommen mit, was Armut bedeutet, was Konflikte, Angst, Hass und Demütigung sind. Das darf man nicht übergehen. Wenn wir den Begriff Bildung ernst nehmen, dann muss in der Schule gerade darüber gesprochen werden. Natürlich müssen Kinder lesen, schreiben, rechnen und auf dieser Basis in unseren Schulen, Berufsschulen und Universitäten hochkompetent werden können. Aber diese Forderung ist trivial und ihr nachzukommen, reicht nicht, um eine lebenswerte Welt zu schaffen. Manchmal denke ich, unsere Schule wird eng, wenn sie nur die Summe der Curricula darstellt. Die Schule von der Kinderrechtskonvention her zu entwerfen, würde ihr ein Ziel geben, auf das man sich einigen kann, auf das man sich schon geeinigt hat, als sich unser Land auf die Verwirklichung der Menschen- und Kinderrechte verpflichtet hat. Dieses Ziel eines kompetenten, zu gegenseitigem Respekt und zu verantwortlicher Beteiligung fähigen Mitmenschen und Bürgers würde ein volles Bildungsprogramm einschließlich der Motivation, sich dafür anzustrengen, bedeuten.

Was wünschen Sie sich insgesamt von Verantwortungsträgern, damit die Kinderrechte mehr verwirklicht werden und Kinder zu starken Persönlichkeiten werden? Womit könnte man anfangen?

Das Interview führten Anetta Kabane und Ulrike Jacobi.

Spiele verbessern das Klima in der Gruppe



## Menschenrechtsbildung mit Kindern und Jugendlichen

*Dr. Claudia Lobrenschait*

Auf die Frage, was Menschenrechtsbildung ist, gibt es viele verschiedene Antworten. In gewisser Weise hat es ›Menschenrechtsbildung‹ schon immer gegeben, überall dort, wo sich Menschen zusammengeschlossen haben, um gegen erfahrenes Unrecht zu protestieren und ihre Würde zu verteidigen. Auch die Entstehung und Entwicklung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) selbst kann als das Ergebnis eines solchen Lernprozesses verstanden werden. Die Diplomaten und Vertreter der Staaten, die übrigens nicht ausschließlich aus Europa und den USA kamen, sondern auch aus Asien und Lateinamerika, nahmen sich Zeit für das Verfassen und Aushandeln der dreißig Artikel der AEMR. Ihre unterschiedlichen Hintergründe und vor allem die Erfahrungen schlimmster Menschenrechtsverletzungen flossen in diesen Prozess ein.

Die AEMR kann als eine zentrale Quelle für die weltweite Förderung von Menschenrechtsbildung gelten. Bereits in der Präambel wird sie als Aufgabe der Staaten und Gesellschaften beschrieben. Jede und jeder Einzelne sowie alle Organe der Gesellschaft werden darin aufgefordert, »(...) durch Bildung und Erziehung die Achtung dieser Rechte und Freiheiten zu fördern.«<sup>(1)</sup> Es wird offensichtlich, dass die Verfasser und Verfasserinnen die AEMR von vorn herein auch als didaktisches Mittel verstanden.

Artikel 26 der AEMR normiert das Menschenrecht auf Bildung, das sowohl quantitative als auch qualitative Dimensionen umfasst. Die völkerrechtlich verbindlichen Normen zum Recht auf Bildung finden sich in verschiedenen Pakten und Übereinkommen wie auch der Kinderrechtskonvention (Artikel 28 und 29), in denen alle zentrale Aspekte für die umfassende Realisierung des Rechts auf Bildung enthalten sind.

Die quantitative Dimension des Rechts auf Bildung umfasst zunächst alle Kinder, d.h., jedes Kind soll freien Zugang zu unentgeltlicher Schulbildung erhalten. Die qualitative Dimension, die für die Menschenrechtsbildung von besonderer Bedeutung ist, bezieht sich auf Inhalt und Form von Bildung und skizziert gleichzeitig die Bildungsziele:

»Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und das Bewusstsein ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss. Sie stimmen ferner überein, dass die Bildung es jedermann ermöglichen muss, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen (...).« (Artikel 13, Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, 1966)

Artikel 13 des Sozialpakts (und in ähnlicher Weise auch Artikel 28 und 29 der Kinderrechtskonvention) bindet das Recht auf Bildung normativ an die unveräußerliche Würde des Menschen und die Achtung der universellen Menschenrechte und Grundfreiheiten. Bildung und Menschenrechte stehen somit in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. Die Verankerung von Bildung als Menschenrecht liefert die menschenrechtliche Grundlage für Bildung. Das Recht auf Bildung ist jedoch nicht isoliert zu betrachten, sondern steht in einem direkten Zusammenhang mit weiteren zentralen Rechten wie etwa dem Recht auf freie Meinungsäußerung, der Religionsfreiheit oder dem Schutz vor Diskriminierung. Exemplarisch wird hier die Unteilbarkeit und Interdependenz aller Menschenrechte deutlich, denn kein Recht steht für sich allein. Nur im Zusammenhang und als Ganzes kann der Anspruch der Menschenrechte voll verwirklicht werden. Gleichzeitig erhält Bildung eine Schlüsselrolle für die Wahrnehmung und Verwirklichung aller anderen Menschenrechte, denn nur wenn Menschen ihre Rechte kennen, werden sie auch in die Lage versetzt, sie aktiv einzufordern. Dies betont auch Katarina Tomasevski, die ehemalige Sonderberichterstatterin zum Recht auf Bildung bei den Vereinten Nationen (1998-2004):

»Es gibt eine große Anzahl von Menschenrechtsproblemen, die ohne die Realisierung des Rechts auf Bildung als ›Schlüssel‹ für die Inanspruchnahme anderer Menschenrechte nicht gelöst werden können. Wird das Recht auf Bildung effektiv garantiert, funktioniert Bildung wie ein ›Verstärker‹ für die Wahrnehmung aller individuellen Rechte und Freiheiten; wird hingegen das Recht auf Bildung verwehrt oder verletzt, werden Menschen vieler Möglichkeiten zur Inanspruchnahme ihrer Rechte beraubt.«<sup>(2)</sup>

Gerade wegen dieses wechselseitigen Verhältnisses von Bildung und Menschenrechten und wegen der normativen Bindung an die Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten entwickelt sich mehr und mehr ein Verständnis des Rechts auf Bildung als ein »Recht auf Menschenrechtsbildung«. Bereits wenige Jahre nach der Veröffentlichung der AEMR, 1954,



verbreiteten die Vereinten Nationen ein erstes Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer, das in zahlreiche Sprachen übersetzt wurde. Doch es dauerte etwa weitere zwanzig Jahre bis sie die Mitgliedsländer in einer Erklärung dazu aufforderten, mehr für die Förderung der Menschenrechtsbildung in den jeweiligen Staaten zu unternehmen. Richtig in Schwung gekommen ist die internationale Bewegung durch die UN-Dekade für Menschenrechtserziehung, die von den Vereinten Nationen für den Zeitraum von 1995 bis 2004 festgelegt wurde und in deren Rahmen sich weltweit zahlreiche Aktivitäten entfaltet haben.

Die Menschenrechtsbildung mit ihren normativen Vorgaben ist genuin ein internationaler Ansatz. Jeweils abhängig vom Kontext, von den Ziel- und Altersgruppen und den Lernbedingungen müssen Programme und Curricula spezifiziert werden. Grob strukturiert können für die Menschenrechtsbildung drei miteinander verzahnte Lernfelder beschrieben werden: Das *Lernen über die Menschenrechte* (Wissen) bezieht sich in erster Linie auf den Gegenstand selbst, d.h. die Kenntnis und das Verständnis der Menschenrechte, ihrer Schutzmechanismen sowie der wichtigsten Akteure, die sich für ihre Realisierung und Verteidigung lokal, regional und international einsetzen. Das Lernen durch Menschenrechte geht über die Ebene der reinen Wissensvermittlung hinaus, denn es vermittelt Prinzipien und Werte, die sich auf den gesamten Lernprozess sowie auch auf die Lernorganisation an sich beziehen. Aktive Teilhabe (Partizipation) und kritische Reflexion aller am Lernprozess Beteiligten sind hierfür wichtige Grundlagen. Das Lernen für Menschenrechte spricht die Handlungsebene an, denn das Ziel der Menschenrechtsbildung ist es, Menschen stark zu machen für den selbstbestimmten Einsatz für Frieden und Menschenrechte (Empowerment).

Diese drei grob skizzierten Lernfelder der Menschenrechtsbildung sind grundsätzlich für jede Altersgruppe anwendbar. Sie müssen jedoch an die speziellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe angepasst werden. Eine umfassende und allgemein anerkannte Lerntheorie liegt hierüber bis heute nicht vor. Die US-amerikanische Lehrerin und Menschenrechtsberaterin Nancy Flowers skizziert jedoch einen konzeptionellen und entwicklungsbezogenen Rahmen für Menschenrechtsbildung, in dem sie Lernziele, Schlüsselkonzepte, Praktiken und Standards differenziert nach Altersgruppen definiert. Eine solche tabellarische Auflistung von Zielen, Konzepten, Instrumenten etc. muss notgedrungen lückenhaft bleiben. Sie kann jedoch erste Hinweise geben, die für die Orientierung von Pädagogen und Pädagoginnen, die sich aktiv mit der Menschenrechtsbildung beschäftigen, zentral sein können.

*Schüler einer sechsten Klasse präsentieren ihre Traumschule*



## Konzeptioneller und entwicklungsbezogener Rahmen für Menschenrechtsbildung<sup>(3)</sup>

| Stufen         | Ziele  | Schlüsselkonzepte  | Praktiken   | Bildungsstandards und Instrumente   |
|----------------|--|--|---|---|
| Frühe Kindheit | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Selbstrespekt</li> <li>■ Respekt für Andere</li> <li>■ Respekt für Eltern und Lehrerinnen und Lehrer</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Selbst/Ich</li> <li>■ Gemeinschaft</li> <li>■ Verantwortung</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Fairness</li> <li>■ Selbstverwirklichung</li> <li>■ Zuhören</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Klassen- und/oder Schulregeln</li> <li>■ Familienleben</li> <li>■ Gemeindeleben</li> <li>■ Kinderrechtskonvention</li> </ul>   |
| Ältere Kinder  | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Soziale Verantwortung</li> <li>■ Mündige Bürgerschaft</li> <li>■ Differenzierung von Wünschen, Bedürfnissen und Rechten</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Individuelle Rechte</li> <li>■ Gruppenrechte</li> <li>■ Freiheit</li> <li>■ Gleichheit</li> <li>■ Gerechtigkeit</li> <li>■ Gesetz</li> <li>■ Regierung</li> <li>■ Sicherheit</li> <li>■ Demokratie</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vielfalt/Diversität wertschätzen</li> <li>■ Fairness</li> <li>■ Differenzieren zwischen Fakten und Meinungen</li> <li>■ Aktive Teilhabe am Schul- und/oder Gemeindeleben</li> <li>■ Engagement in der Zivilgesellschaft</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte</li> <li>■ Geschichte der Menschenrechte</li> <li>■ Lokale, nationale Gesetzwerke</li> <li>■ Lokale/nationale Geschichte und Menschenrechte</li> <li>■ UNESCO<sup>(4)</sup>, UNICEF</li> </ul> |
| Jugend         | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kenntnisse der spezifischen Menschenrechte</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Internationales Recht</li> <li>■ Weltfrieden</li> <li>■ Weltentwicklung</li> <li>■ Weltökonomie</li> <li>■ Verbriefte Rechte</li> <li>■ Moralische Rechte</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Verstehen anderer Standpunkte</li> <li>■ Belegen von Ideen durch Fakten</li> <li>■ Forschen/ Informationen sammeln</li> <li>■ Informationen (mit-) teilen</li> <li>■ Aktive Teilhabe an der Gemeinde</li> </ul>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Konventionen der Vereinten Nationen</li> <li>■ Eliminierung von Rassismus und Sexismus</li> <li>■ Regionale Menschenrechtskonventionen</li> <li>■ UNHCR</li> <li>■ NRO<sup>(5)</sup></li> </ul>  |
| Erwachsene     | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kenntnisse der Menschenrechtsstandards</li> <li>■ Integration von Menschenrechten in das persönliche Bewusstsein und Verhalten</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Moralische Verantwortung/ moralische Alphabetisierung (»Literacy«)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Partizipation in zivilen Organisationen</li> <li>■ Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung</li> <li>■ Ziviler Ungehorsam</li> <li>■ Aktive Teilhabe an der Gemeinde</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Genfer Konventionen</li> <li>■ Andere spezielle Konventionen (z. B. der International Labour Organisation)</li> <li>■ Entwicklung von Menschenrechtsstandards</li> </ul>   |

Die Tabelle weist darauf hin, dass nicht jedes Thema für jede Altersgruppe geeignet ist und dass die Menschenrechtsbildung im Rahmen eines aufeinander aufbauenden Curriculums gestaltet werden sollte. Im englischen Original sind den einzelnen Stufen spezifische Menschenrechtsthemen zugeordnet. So schlägt Flowers vor, in der Bildung mit jüngeren und älteren Kindern grundlegende menschenrechtliche Fragen anzusprechen, wie etwa Gerechtigkeit und Gleichheit. Ältere Kinder und Jugendliche können sich auch mit komplexeren Entwicklungen auseinandersetzen (z. B. Kolonialismus/Imperialismus oder Globalisierung). Die Beschäftigung mit schweren Menschenrechtsverletzungen, beispielsweise Folter oder Völkermord, ist erwachsenen Lerngruppen vorbehalten, denn Kinder und jüngere Jugendliche wären damit überfordert.<sup>(6)</sup>

Bei allen hoffnungsvollen pädagogischen Ansätzen und Modellen zur Menschenrechtsbildung ist ihre alters- und stufengerechte Konzeptionalisierung bis heute noch nicht weit vorangeschritten. Weder liegen umfangreiche reflektierte Erfahrungen aus der Praxis vor, noch können sich Pädagoginnen und Pädagogen auf die Ergebnisse entsprechender Forschungsprojekte berufen. Gerade deshalb sind die Erfahrungen im Projekt »Unser Haus der Kinderrechte« der Amadeu Antonio Stiftung so wertvoll. Es ist zu hoffen, dass diesem Projekt noch viele weitere Initiativen folgen werden. Notwendiger bleibt es auch, die Menschenrechtsbildung im formalen Bildungssystem zukünftig stärker zu verankern – von der Ausbildung der Lehrkräfte über die reflektierte Praxis in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen bis hin zu Forschung und Weiterbildung sowie der Weiterentwicklung von positiven Praxisbeispielen.

*Gruppenarbeit  
in einer fünften Klasse*



- (1) Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen, hier zit. nach Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen. Bonn 2005. Diese Quellenangabe gilt ebenso für die Zitate aus anderen Menschenrechtsabkommen.
- (2) Tomasevski, K., zitiert nach: <http://www.hrea.org/learn/guides/right-to-education.html> (Download vom 15.8.2006); Übersetzung durch die Autorin; siehe auch: [www.right-to-education.org](http://www.right-to-education.org)
- (3) Quelle: Flowers, Nancy: The Human Rights Education Handbook: Effective Practices for Learning, Action and Change. Human Rights Resource Centre, University of Minnesota 2000, S.14; (Übersetzung – in Auszügen – durch die Autorin)
- (4) UNESCO ist die englische Abkürzung der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation.
- (5) Nichtregierungsorganisationen
- (6) Anmerkung der Redaktion: Diese Einschätzung lässt sich sicherlich dahingehend relativieren, dass eine Bearbeitung derart schwieriger und emotional belastender Themen auch schon früher erfolgen kann, es dabei aber sehr auf eine altersgerechte Vermittlung ankommt. Den Vorschlag Flowers ernst nehmend, dürfte anderenfalls bspw. der Holocaust, der zu Recht Bestandteil schulischer Lehrpläne ist, in Schule und Jugendbildung nicht bearbeitet werden.

## Wozu denn noch Kinderrechte in der Schule? Einwände, Anfragen und Entgegnungen

Prof. Dr. K. Peter Fritzsche

Kinderrechte sind eine großartige Errungenschaft: ein neuer Blick auf die Kinder in der Kinderrechtskonvention und eine kodifizierte Anerkennung unteilbarer Rechte für Kinder. Seit März 2006 gibt es in Deutschland auch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz zu den Kinderrechten. Es herrscht Einvernehmen bei der Gemeinschaft der Wohlmeinenden und Eingeweihten. Allein: Wissen es die Kinder? Wollen es die Eltern? Sind die Lehrkräfte vorbereitet? Bei meinen (Weiter-)Bildungsangeboten zu den Kinderrechten werde ich regelmäßig mit Einwänden und Anfragen konfrontiert, die darauf hindeuten, dass das Thema Kinderrechte für viele Lehrerinnen und Lehrer zunächst einmal Unsicherheit, manchmal auch Abwehr auslöst. Einige Einwände und Anfragen stelle ich im Folgenden vor.

### 1. Kinderrechte haben viel mit Afrika, aber kaum etwas mit Deutschland zu tun.

Ein partieller Einwand lautet: Die Kinderrechte sind zwar in den Lehrplan aufzunehmen, aber sie sind thematisch zu reservieren für schwerste Fälle von Kinderrechtsverletzungen in anderen Ländern, z.B. Kindersoldaten, Kinderprostitution, ausbeuterische Kinderarbeit. Auch wenn im internationalen Vergleich Deutschland sicher zu den Ländern gehört, in denen die Kinderrechte relativ geachtet und geschützt werden, so bleiben die Kinderrechte auch für Deutschland ein Thema. Kinderarmut, Gewalt gegen Kinder, Benachteiligung im Bildungswesen sind einige der Stichworte. Aber es gibt eben auch einen weiteren Geltungsbereich, denn Kinderrechte sind mehr als nur Schutz vor Ausbeutung und Gewalt. Sie beinhalten auch das Recht auf Beteiligung, und an dieses Thema trauen sich viele Erziehende nicht heran.

### 2. Kinderrechte sind als neues Thema überflüssig, denn wir beschäftigen uns damit doch schon längst.

Für viele Lehrerinnen und Lehrer scheinen die Menschen- und Kinderrechte als explizites und zusätzliches Thema nicht erforderlich zu sein, da sie der Auffassung sind, dass sie dieses ja »irgendwie« immer schon behandeln, und sei es auch nur implizit. In vielen Ansätzen wie der Werte-, Demokratie- oder Interkulturellen Erziehung und Bildung gibt es sicherlich Anknüpfungspunkte und Schnittstellen, aber gleichwohl gibt es etwas Neues und einen klar zu benennenden Mehrwert des Themas der Menschenrechte von Kindern.

Es ist zutreffend, dass sich Menschenrechte und Demokratie thematisch teilweise überschneiden und Demokratie lernen auch Menschenrechte lernen einschließt. Demokratie ist ja letztlich eine Manifestation politischer Menschenrechte oder eine Institutionalisierung

*Was ist bisher in den Aushandlungsrunden gelaufen? Eine Schülerin bereitet die Präsentation in den Schulklassen vor*



partizipatorischer Rechte. Zudem ist die Demokratie diejenige Herrschaftsform, in der sich die Menschenrechte am ehesten verwirklichen lassen. Aber die Menschenrechte beanspruchen auch dort Geltung, wo Demokratie *noch nicht, nicht mehr oder überhaupt nicht existiert*.

#### Einige Beispiele:

- Kinderrechte markieren einen Geltungsbereich der Menschenrechte, ohne dass die Familie oder auch die Wirtschaft, in der sie eingefordert werden, demokratisiert sein müssen.
- Menschenrechte gelten auch für Ausländerinnen und Ausländer, die nicht über demokratische Bürgerrechte verfügen.
- Die Umsetzung von Menschenrechten wie dem auf Nahrung oder auf Bildung kann nicht auf die Verwirklichung demokratischer Verhältnisse warten, so sehr diese auch förderlich für die Umsetzung sein werden.
- Und schließlich: Auch dort, wo eine funktionierende Demokratie besteht, setzen vor allem die Menschenrechte der demokratischen Mehrheit Grenzen für einen humanen Kern, der nicht zu ihrer Disposition steht.

Auch die Menschenrechtsbildung und die Interkulturelle Bildung haben große Gemeinsamkeiten: die anti-diskriminierende Stoßrichtung und der anerkennende und tolerante Umgang der Kulturen. Menschenrechtsbildung geht aber darüber hinaus: Sie zielt nicht nur auf ein Verständnis der Kulturen und eine gelingende Kommunikation zwischen den Kulturen, sondern sie entwickelt das anzustrebende und mögliche Gemeinsame und Verbindende aller Kulturen. Sie vermittelt den kulturübergreifenden, gemeinsamen Werte- und Zielhorizont, der an den Menschenrechten orientiert ist: Selbstbestimmung und Gleichwertigkeit aller Menschen. Menschenrechtsbildung zielt auf die Vermittlung dieses universellen Wertekerns der Menschenrechte. Sie ist damit normativer, stärker orientierend als die Interkulturelle Bildung. Das Diskriminierungs- bzw. Gleichberechtigungsgebot in der Menschenrechtsbildung bezieht sich zudem nicht nur auf kulturelle Unterschiede, sondern ist ein generelles Verbot, das sich auf alle möglichen Gründe erstreckt, aus denen diskriminiert werden kann, z.B. Geschlecht, Alter oder Behinderung. Menschenrechtsbildung wendet sich also an Menschen (und Lernende) nicht nur als Träger einer kulturellen Identität, sondern auch als Träger von Berechtigungen, von einforderbaren und manchmal sogar einklagbaren Ansprüchen. Diese Anspruchsberechtigung macht aber vielen Lehrern Sorgen. Wir kommen damit zum nächsten Einwand.

### 3. Kinderrechte verdrängen das Problem der Pflichten der Kinder.

Allen denjenigen, die befürchten, dass Kinderrechte einen pflichtenfreien Raum schaffen würden, kann gesagt werden: Kinder haben auch Pflichten - auch im Rahmen der Kinderrechtskonvention! Sie haben die Pflicht, die Rechte der Eltern und aller anderen Kinder und Erwachsenen anzuerkennen. Kinderrechte haben als Menschenrechte eine Doppelstruktur: Es sind »meine Rechte« und in gleicher Weise »deine Rechte«. Kinderrechte sind egalitär, sie gelten für alle Kinder gleich, und daraus folgt auch, dass jeder die Pflicht hat, die gleichen Rechte aller anderen Kinder anzuerkennen. Diese Pflicht stellt das soziale Band der Menschenrechte dar, das verhindert, dass die Menschenrechte egoistisch missverstanden werden. Die menschenrechtliche Begründung der Pflichten besagt aber nicht, dass zuerst die Pflichten kommen und nur, wenn diese erfüllt werden, die Menschenrechte als eine Art Belohnung gewährt werden. Eine wichtige Botschaft der Menschenrechte, die somit auch für die Kinderrechte gilt, besagt vielmehr, dass man sie nicht verdienen muss, dass man sie nicht verlieren kann, dass sie einem niemand nehmen kann. Sollten Kinder aber die eigenen Rechte missbrauchen, um die Rechte anderer zu verletzen (Gewalt, Mobbing, Diskriminierung), müssen sie gleichwohl mit Sanktionen rechnen. Diese Sanktionen schließen aber niemals den Verlust oder den Entzug der Kinderrechte ein.

### 4. Kinderrechte bedeuten eine Entrechtung der Erwachsenen oder »Kinder an die Macht«.

Implizit und auch explizit wird der Hinweis auf die erforderliche Pflichtenperspektive oft verknüpft mit der Sorge, dass Kinderrechte (vor allem die Beteiligungsrechte) dazu führten, dass Kinder zuviel Macht erhielten und die Erwachsenen in ihren Rechten beschnitten würden. Diese Befürchtung ist völlig unberechtigt und wird in keiner Weise von Text oder Geist der Konvention gedeckt. Vielmehr geht es darum, kindliche Ohnmacht dadurch zu überwinden, dass man Kinder als Rechtssubjekt anerkennt und auch so behandelt. Vielleicht verstört auch die modisch gewordene Rhetorik des »Empowerment« im Zusammenhang mit den Kinderrechten Eltern und Lehrkräfte. Dieser Begriff ist eine Art »magic word« in der internationalen Diskussion geworden. Ursprünglich kommt er aus der Bürger- und Frauenbewegung und bedeutet dort das politische Mächtigwerden derer, die sich ohnmächtig fühlen. Seit einiger Zeit hat der Begriff auch Eingang in pädagogische Bereiche gefunden. Er signalisiert dort einen Perspektivenwechsel von den Defiziten zu den Stärken der Kinder, von den

Bedürfnissen zu den Rechten. In diesem Sinne ist jede Bildung an sich schon »empowernd«, und die Aufklärung über die Menschen- und Kinderrechte leistet dies im Besonderen. Empowerment zielt nun gerade nicht darauf ab, beim Einzelnen ein Machtbewusstsein zu fördern, das ihn dann auf Kosten anderer seine Freiheit durchsetzen lässt. Vielmehr lautet die Psychologie dieses Ansatzes: Reale oder gefühlte Ohnmacht von Kindern ist eine Grundlage für die unterschiedlichsten Versuche, diesem Zustand zu entinnen. Die Intoleranz gegenüber Fremden und die Diskriminierung von vermeintlich Schwächeren sind hierfür mögliche Strategien. Das frühe Starkmachen von Kindern ist hingegen eine gute Grundlage für ihre Offenheit und Toleranz. Vor allem diejenigen, die selber Anerkennung erfahren haben, sind fähig, andere als gleichberechtigt anzuerkennen und ihr Anderssein zu tolerieren. Sage mir, wie du dich fühlst, und ich sage dir, wie du mit anderen umgehst! Wenn es gelingt, die Attraktivität der Freiheits- und Gleichberechtigungsidee der Menschenrechte früh erfahrbar zu machen, wird es sogar möglich, eine Anfälligkeit für die Ideologien der Ungleichheit und des Autoritarismus gar nicht erst entstehen zu lassen. Menschenrechtsbildung, die sich erfolgreich sowohl um die Anerkennung gleicher Rechte als auch die Tolerierung unterschiedlicher Lebensformen bemüht, wird als Prävention gegen Extremismus und Rassismus und deren Ideologien der Ungleichheit wirksam werden können.

### 5. Eignet sich meine Schule überhaupt zur Kinderrechtsbildung?

Allerdings werfen diese Ausführungen die Frage nach der Kinderrechts-tauglichkeit der ganzen Schule auf den Plan. Es geht ja nicht nur darum, dass man Kinderrechtsbildung nicht in ein Fach einsperren kann, da Kinderrechte ein fächerübergreifendes Thema sind, sondern es geht auch darum, dass Kinderrechtsbildung zusätzlich zu der Bildung über Kinderrechte auch die Bildung in Kinderrechten beinhaltet. Daraus ergeben sich Fragen wie: Wie werden die Rechte in der Schule erfahrbar? Ist die Schule selbst ein kinderrechtsorientierter sozialer Raum? Welches Menschenrechtsprofil haben die Schulen? Welche an den Kinderrechten orientierten Schulverfassungen haben die Schulen?

Die Anerkennung gleicher Würde und Rechte kann man nicht mit moralischen Appellen verordnen, sondern es bedarf frühzeitig einer besonderen Lernkultur, um die Bereitschaft zu stärken, gleiche Rechte und gleiche Würde zu akzeptieren. Um Menschenrechte auch im schulischen Rahmen erfahrbar machen zu können, um Schule als Ort von Anerkennungserfahrung zu nutzen, bedarf es eines angemessenen Schulklimas und einer entsprechenden Schulkultur. »Teste das Menschenrechtsklima deiner Schule«, lautet konsequenterweise ein Projekt der Menschenrechtsbildung.<sup>(1)</sup> Vieles spricht dafür, dass die durchschnittlichen Test-Ergebnisse in deutschen Schulen nicht befriedigend ausfallen werden. Vieles spricht dafür, dass die Kinderrechtsorientierung an Schulen den Ruf nach einer Veränderung der Schule laut werden lässt.

### 6. Wissen wir denn, ob wir etwas erreichen?

Kinderrechte sind keine Angelegenheiten für moralisierende Unterrichtsveranstaltungen, sondern erfordern in ihrem Zusammenspiel von ethischen, politischen, rechtlichen und pädagogischen Fragen sowie den besonderen Herausforderungen altersgerechter Lernangebote eine entsprechende Vorbereitung der Lehrkräfte. Skeptisch fragen selbst die Lehrerinnen und Lehrer, die sich darauf einlassen: Lohnt sich das denn? Erreichen wir unsere Ziele? Bislang ist die Wirkungsforschung im Bereich der Kinderrechtsbildung noch ganz am Anfang, doch es gibt einzelne Untersuchungen, die deutlich zeigen: Es bringt etwas.

Eine kanadische Studie von Katherine Covell und Kollegen aus dem Jahr 2001 macht beispielsweise deutlich, dass Kinderrechtsbildung positive Wirkungen zeigt.<sup>(2)</sup> Die Untersuchung über »Rechte, Respekt und Pflichten/Verantwortlichkeiten« belegt, dass Kinder (im Alter von 13 bis 15 Jahren), die in einer »egalitären und schüler-orientierten Weise« über ihre Rechte und Pflichten unterrichtet wurden, im Unterschied zu den Kindern, die diesen Unterricht nicht erhalten hatten, sowohl ein besseres Verständnis ihrer Rechte und Pflichten hatten als auch ein höheres Selbstwertgefühl und eine größere Akzeptanz gegenüber Kindern, die zu ethnischen Minderheiten gehörten. Eine weitere Studie aus dem Jahr 2002 schließt Katherine Covell mit dem hoffnungsfrohen Ausblick: »Wenn Kinder lernen, dass sie wertvolle Individuen sind, die über Rechte verfügen, dann sind sie auch eher bereit, die Rechte anderer zu unterstützen.«<sup>(3)</sup>

(1) Vgl. den Artikel von D. Shiman und K. Rudelius-Palmer im dritten Kapitel dieser Broschüre.

(2) Vgl. Covell, K./Howe, R. B.: Moral Education through the 3 Rs: rights, respect and responsibility. In: Journal of Moral Education. Vol. 30, No. 1, 2001, S. 29-41.

(3) Covell, K./O'Leary, J. L./Howe, R. B.: Introducing a New Grade 8 Curriculum in Children's Rights. In: The Alberta Journal of Educational Research. Vol. 48, No. 4, 2002, S. 302-313

## II »Unser Haus der Kinderrechte« – Menschenrechtsbildung an Schulen

### Dokumentation der Projektarbeit in Berlin und Sachsen

*Dr. Hilke Falkenhagen, Ulrike Jacobi und Verena Dutschmann*

Das Projekt »Menschenrechtsbildung für demokratische Kultur« wurde von der Amadeu Antonio Stiftung von August 2005 bis Dezember 2006 umgesetzt, um einen Impuls für die Etablierung von Kinder- und Menschenrechtsbildung in den neuen Bundesländern zu geben und damit präventiv gegen Ideologien der Ungleichwertigkeit wie Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus aktiv zu werden. Leitziel des Projekts war es, Kinderrechte an Schulen zu tragen und Kinder im Alter von 10-12 Jahren in der Wahrnehmung und Durchsetzung ihrer Rechte zu fördern und zu stärken. Zu diesem Zweck wurde an zwei Berliner Schulen ein Modell zur Menschenrechtsbildung entwickelt und erprobt, das anschließend auf eine weitere Schule in Sachsen übertragen werden konnte. Die Idee war, ausgehend von den Perspektiven der Kinder und ihrer konkreten Alltagssituation die in der UN-Kinderrechtskonvention verankerten Rechte bzw. deren Verletzung zu thematisieren und gemeinsam mit allen am Schulleben Beteiligten Handlungsoptionen für eine bessere Umsetzung der Kinderrechte in den Projektschulen und im Schulumfeld zu entwickeln.

### 1 Erste Schritte: Schulen als Kooperationspartner

#### Zielsetzung erarbeiten

Mit Beginn des Projektes entwickelten wir, ausgehend von der Rahmenkonzeption, detaillierte Ziele für die Zusammenarbeit mit den Schulen. Zum Thema Kinderrechte an Schulen zu arbeiten, bedeutete für uns von Anfang an, Schülerinnen und Schüler, pädagogische Fachkräfte, Eltern und externe Unterstützer und Unterstützerinnen einzubeziehen und, wenn möglich, an einen Tisch zu bringen. Deshalb erarbeiteten wir für jede der zu beteiligenden Gruppen spezifische Zielsetzungen, die am Ende des Projektes erreicht sein sollten:

#### Ziele für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern

Schülerinnen und Schüler sollen ihre Rechte kennen lernen, deren Sinn verstehen und eine Vorstellung davon entwickeln, was die darin verankerten Werte bedeuten. Ausgehend von der Achtung und Akzeptanz ihrer eigenen Person lernen sie, andere in ihrer Verschiedenheit voneinander als gleichwertig anzuerkennen und deren Rechte zu achten. Sie erkennen ihre eigene Einzigartigkeit und die der anderen und lernen, ihre Bedürfnisse und Interessen selbstbewusst zu artikulieren. Darüber hinaus sollen sie Handlungsmöglichkeiten und Gestaltungsräume innerhalb ihrer Schulgemeinschaft entdecken und Kompetenzen erwerben,

*Gruppenarbeit in einer sechsten Klasse*



die sie befähigen, sich für ihre Rechte einzusetzen bzw. sich dafür Unterstützung zu holen. Schülerinnen und Schüler sollen gleichberechtigt und kooperativ an der Gestaltung des Projektes beteiligt werden und ihre Belange aktiv ins Gespräch mit Eltern, Lehrenden und Schulleitung einbringen. Sie werden dabei unterstützt, ihre Empathie-, Konflikt- und Problemlösungsfähigkeiten weiterzuentwickeln.

#### Ziele für die Arbeit mit pädagogischen Fachkräften

Pädagoginnen und Pädagogen sollen lernen, Kinder zu unterstützen, wenn diese ihre Rechte einfordern. Sie helfen den Kindern, ihre Rechte wahrzunehmen und einzufordern.

Pädagoginnen und Pädagogen nehmen ihre eigenen Ängste vor Machtverlust wahr, reflektieren sie und setzen sich darüber mit anderen pädagogischen Fachkräften auseinander. Sie geben Verantwortung an die Kinder ab, damit alle das Schulleben und den Unterricht gleichberechtigt mitgestalten können. Die Pädagoginnen und Pädagogen sollen darüber hinaus reflektieren, welche Rechte sie Kindern zutrauen und wo sie ihre spezifische Verantwortung als Erwachsene sehen; in diesem Spannungsverhältnis finden sie ihren eigenen, ihrer Persönlichkeit entsprechenden Weg. Pädagoginnen und Pädagogen holen sich für das Projekt die Unterstützung von Eltern und außerschulischen Partnern und Partnerinnen und kooperieren dauerhaft mit ihnen. Sie erwerben Kompetenzen, um den Eltern in der Auseinandersetzung mit Kinderrechtsverletzungen beratend zur Seite zu stehen und diese zu ermutigen, sich bei ihnen Unterstützung zu holen. Die Pädagoginnen und Pädagogen lernen, Kindern unterstützend zur Seite zu stehen, wenn diese Kinderrechtsverletzungen in der Familie thematisieren. Die Schulleitung soll die Verantwortung übernehmen, das Thema Kinderrechte dauerhaft im Schulleben, Schulcurriculum oder Schulprogramm zu verankern.

#### Ziele für die Arbeit mit Eltern

Die Eltern sollen die Rechte von Kindern kennen lernen und die Kinder im Alltag darin bestärken, ihre Rechte einzufordern und umzusetzen. Die Eltern beteiligen sich aktiv am Projekt und unterstützen Kinder und pädagogische Fachkräfte auch über das Projekt hinaus. Sie kooperieren dabei mit der Schule und allen anderen am Projekt Beteiligten.

#### Ziele für die Arbeit mit externen Unterstützerinnen und Unterstützern

Lokale und kommunale Akteure werden in das Projekt einbezogen und weiterhin mit den Schulen kooperieren. Die Projektschulen vernetzen sich mit anderen Schulen, entwickeln gemeinsam Arbeitsformen und geben ihre Erfahrungen anderen Schulen weiter.

#### Rollenklärung

Ausgehend von den von uns formulierten Zielen hatten wir zu entscheiden, in welcher Rolle wir uns als Externe in die Schulen begeben wollten. Wichtig war uns, nicht mit einer fertigen Idee zu kommen, sondern jede einzelne Schule dabei zu unterstützen, die für sie passende Form der Auseinandersetzung mit Kinderrechten zu finden – auf der Grundlage ihrer spezifischen Stärken und Schwächen und der daraus erwachsenden Anknüpfungspunkte. Diese Offenheit für unterschiedliche Bedürfnisse und Ressourcen war grundlegend für unser Rollenverständnis, zu dem folgende Aspekte gehören:

- Wir sehen uns als Anwältinnen der Kinderrechte.
- Zur Thematisierung und Umsetzung von Kinderrechten geben wir Schulen Impulse und begleiten die Schulen während eines längerfristigen Prozesses. Wir orientieren uns dabei am Bedarf und an den Ressourcen der am Projekt Teilnehmenden.
- Wir sind Dienstleisterinnen und Beraterinnen für die Schulen und leisten allen am Projekt Beteiligten Hilfestellung bei der Erarbeitung ihrer eigenen Zielsetzung.
- Wir unterstützen alle am Projekt Beteiligten in der Auseinandersetzung mit Kinderrechten und helfen ihnen, Berührungspunkte abzubauen.
- Wir bestärken die Motivierten und arbeiten produktiv mit Hürden und Widerständen, benennen und ergründen diese.
- Wir stellen die Kontinuität und Nachhaltigkeit des Prozesses sicher.

#### Angebot an die Schulen

Anknüpfend an dieses Rollenverständnis boten wir den Schulen an, sich im Rahmen eines konkreten Schulprojektes mit den Kinderrechten auseinander zu setzen. Dieses Projekt sollte auf die Bedürfnisse und Ressourcen der Schule abgestimmt sein und in einem gemeinsamen und gleichberechtigten Prozess mit Schülerinnen und Schülern, pädagogischen Fachkräften, Eltern und nach Möglichkeit mit weiterem Schulpersonal genauer bestimmt und entwickelt werden. Unser Angebot spezifizierten wir in einer Ausschreibung, mit der wir interessierte Schulen für eine Zusammenarbeit gewinnen wollten. Darin boten wir den Projektschulen eine Entwicklungspartnerschaft an, deren Kooperationsvereinbarung in einem gemeinsamen Prozess erarbeitet werden sollte. Im Rahmen dieser Partnerschaft wollten wir



den Anstoß zu einem Zielfindungsprozess geben und alle Beteiligten dabei unterstützen, ihre spezifischen Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren. Wir machten das Angebot, die am Projekt Beteiligten dabei zu begleiten, Kompetenzen in Hinblick auf die Umsetzung von Kinderrechten im Unterricht und im Schulleben in Erfahrung zu bringen und daraus konkrete Handlungsschritte abzuleiten. Für die Planung und Durchführung von Maßnahmen sagten wir unsere kontinuierliche Unterstützung und Beratung in Form regelmäßiger Schulbesuche zu. Wir stellten die Bereitstellung geeigneter Lehr- und Arbeitsmaterialien sowie die Durchführung von Fortbildungen zum Thema »Kinderrechte und Menschenrechte« für Kinder und Lehrkräfte der beteiligten Projektklassen in Aussicht. Außerdem wollten wir die am Projekt Beteiligten bei der Vernetzung mit anderen Projektschulen unterstützen und Kontakte zu weiteren potenziellen Partnern und Partnerinnen vermitteln, beispielsweise aus dem kommunalen Umfeld.

### Anforderungen an die Schulen

Für eine gelingende Kooperation braucht es die Mitwirkung aller Beteiligten. Wir formulierten deshalb Erwartungen und Wünsche an die Schulen, die uns für eine erfolgreiche Zusammenarbeit unerlässlich schienen. Dazu gehörten die Bereitschaft zu einem vorbereitenden Gespräch der Schulleitung und der beteiligten Lehrerinnen mit der Projektgruppe sowie die Zustimmung aller pädagogischen Fachkräfte in den Projektklassen zur Durchführung des Projekts. Grundsätzlich wünschten wir uns von den Pädagoginnen und Pädagogen, die mit den teilnehmenden Klassen arbeiten, die Bereitschaft, sich zum Thema Kinderrechte fortzubilden und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern nach geeigneten Arbeitsformen zu suchen, um das Thema Kinderrechte über das Schulhalbjahr hinaus im Schulleben zu verankern. Wir formulierten konkrete Mindestzeiten, die die Schule für Workshops und Projekttag zur Verfügung stellen sollte und wünschten uns von allen am Projekt Beteiligten eine aktive Mitwirkung bei der Bildung von Aushandlungsrunden, in denen gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und Schulpersonal Vorstellungen über mögliche Ziele und Inhaltsschwerpunkte des Projekts erarbeitet werden sollten.

### Kontaktaufnahme

Mit einem Brief, der unser Angebot und die Anforderungen an die Schulen enthielt, wandten wir uns zunächst an alle Grundschulen, die am Berliner Bund-Länder-Programm »Demokratie leben und lernen« beteiligt waren, weil wir hier Interesse am Thema und an der Herangehensweise unseres Projektes vermuteten. Von den angefragten Schulen entschieden sich zwei zur Kooperation. In beiden Schulen, der Grundschule an der Geissenweide in Berlin Marzahn und der Löwenzahn-Grundschule in Berlin-Neukölln, fanden zum Schuljahresbeginn Vorgespräche mit der Schulleitung und den Lehrerinnen der am Projekt beteiligten Klassen statt. Beide Schulen entschieden sich – wenn auch unter unterschiedlichen Voraussetzungen – für eine Kooperation mit dem Projekt. Anknüpfend an die Erfahrungen, die wir an den Berliner Schulen sammeln konnten, begannen wir nach einem halben Jahr ein drittes Projekt mit einer Grundschule in Wittichenau (Sachsen). Durch die Zusammenarbeit mit der RAA Hoyerswerda konnte hier an bereits bestehende Kooperationen angeknüpft und in relativ kurzer Zeit ein ähnlicher Prozess wie an den Berliner Schulen initiiert werden.

An allen drei Schulen laufen die angestoßenen Projekte zum Redaktionsschluss weiter.

## 2 Prozesse an den Schulen

Die im Folgenden dokumentierten Prozesse haben gemeinsam, dass ausgehend von den Erfahrungen und Wünschen der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und des Schulpersonals an den Projektschulen Kinderrechte thematisiert und in Form konkreter Projekte verwirklicht werden konnten. Dennoch waren die Voraussetzungen und Zugänge, die wir vorfanden, und die Ziele und Ideen, an denen wir mit den Schulen arbeiteten, ganz unterschiedlich. Jede Schule ist ihren eigenen Weg gegangen und hat die Unterstützung von uns bekommen, die sie dafür brauchte. Im Folgenden wollen wir die Projektentwicklung und -durchführung an allen drei Schulen vorstellen, weil wir glauben, dass verschiedene Elemente dieser drei Beispiele an jeder Schule aufgenommen und genutzt werden können. Verallgemeinerbar ist keine unserer Erfahrungen, und der Prozess als ganzer kann nirgendwo einfach übertragen werden. Vielleicht aber finden sich Anknüpfungspunkte und hoffentlich Inspirationen in Hülle und Fülle.



### Die Schule

#### a) Ergebnisoffener Prozess: Was dabei wohl herauskommt?

Grundschule an der Geissenweide, Berlin Marzahn

#### Die Schule

Die Grundschule an der Geissenweide befindet sich in unmittelbarer Nähe des Dorfes Marzahn im Osten Berlins zwischen Hochhäusern zur einen und Ein- und Mehrfamilienhäusern zur anderen Seite. Der Schulneubau stammt aus den 80er Jahren und liegt in einer verkehrsberuhigten Tempo-30-Zone, umgeben von vielen Wiesen und Bäumen. Das Schulgebäude macht einen hellen und freundlichen Eindruck, die Wände dokumentieren die Arbeitsergebnisse der Kinder und ein Tisch mit Informationsmaterial begrüßt Eltern und Gäste. Der Schulhof besteht vorwiegend aus einer großen Betonfläche mit einigen Bäumen. Der kleine Spielplatz in einer Ecke darf aufgrund von Sicherheitsmängeln nicht mehr genutzt werden. Daneben gibt es eine Laufbahn und einen Sandkasten, die jedoch für den Sportunterricht vorgesehen sind.

Aufgrund des Geburtenrückgangs und der zunehmend älteren Bevölkerung im Kiez ist die Schule nur noch zweizügig; andere Schulen in der Nachbarschaft mussten bereits geschlossen werden. An der Schule werden ca. 260 Kinder in 11 Klassen von 16 Lehrerinnen und 2 Lehrern unterrichtet. Für den Unterricht und den Offenen Ganztagsbetrieb, in dem fünf Erzieherinnen tätig sind, stehen neben Klassenräumen und einer Hortetage eine Turnhalle, eine Kleinsportanlage auf dem Hof, ein Keramikraum, ein Theaterraum, ein Tanz- und Bewegungsraum sowie ein Computerkabinett mit zehn Computern und Internet-Anschluss zur Verfügung. Als eine Pilotschule hat sie mit Unterstützung des BLK-Programms »Demokratie leben und lernen«, des Netzwerks »Appolonius! Lernende Region Marzahn-Hellersdorf« und des Fortbildungsinstituts für die pädagogische Praxis (FiPP) e.V. eine Lerninsel, einen Ort für selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Lernen, eingerichtet. Die Schule arbeitet in der Werkstatt »Soziales Lernen« mit und führt in jahrgangsgemischten Gruppen Projekte zur Stärkung der Kommunikations- und Teamfähigkeit durch.

Integration ist ein pädagogischer Schwerpunkt der Schule. An der Schule gibt es einen Schülerclub, der allen Kindern und Jugendlichen von 9-14 Jahren offen steht. Die soziale Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler ist sehr gemischt, in jeder Klasse gibt es ein bis zwei Kinder aus russischsprachigen Einwandererfamilien. Der Unterricht in der Schule findet häufig bei offenen Türen statt, die Schulglocke wurde abgestellt. Zum Zeitpunkt unserer Projektarbeit fanden an der Schule umfangreiche Umbaumaßnahmen statt, was eine erhebliche Lärm- und Schmutzbelästigung sowie auch jede Menge Stress und Unruhe für alle mit sich brachte, die dennoch in der Schule lehren und lernen wollten. Nach Abschluss der Bauarbeiten begann die Schule einen intensiven Schulentwicklungsprozess, in dem mit Unterstützung einer externen Moderatorin unter anderem das Leitbild und das Schulprogramm erarbeitet werden.



*Schulhof, vorwiegend Beton*

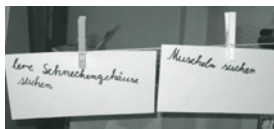
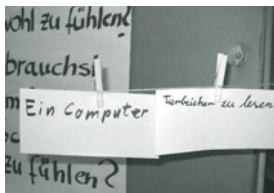
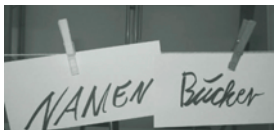
### Vertrauen aufbauen: Vorbereitende Gespräche

Die ersten Gespräche in einer Schule sind entscheidend für die Entwicklung und Gestaltung einer gelungenen Kooperation. Hier müssen wichtige Fragen geklärt und Zielvereinbarungen getroffen werden: Was soll mit dem Projekt erreicht werden? Wer soll daran beteiligt sein? Was genau soll passieren? Wie sieht der zeitliche Rahmen aus? Wer übernimmt welche Aufgaben? Wie soll die Zusammenarbeit konkret aussehen? Neben der Besprechung inhaltlicher Fragen und einer Auftragsklärung geht es aber vor allem darum, sich kennenzulernen und Vertrauen aufzubauen. Denn dies ist der Beginn einer Beziehung, deren Wachsen und Gedeihen davon abhängt, ob alle Beteiligten offen und bereit sind, in einen Dialog miteinander zu treten. Wichtig ist deshalb, ein Klima zu schaffen, in dem die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen besprochen werden, Bedenken geäußert und Fragen gestellt werden können.

In den ersten Gesprächen in der Grundschule an der Geissenweide, an denen neben der Schulleiterin die Lehrerinnen der beiden vierten Projektclassen teilnahmen, gab es viele Fragen und Bedenken. Zu abstrakt war unser Angebot, als dass die Lehrerinnen damit etwas hätten anfangen können. Sie wollten wissen, was konkret in dem Projekt passieren sollte. Die Ergebnisoffenheit des Prozesses bereitete ihnen Schwierigkeiten. Nur langsam gelang es uns zu vermitteln, worin wir den Vorteil einer solchen Vorgehensweise sahen: Die Schule selbst, also die am Schulleben beteiligten Kinder, Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Eltern sollten entscheiden, welche Stärken und Schwächen sie in Hinblick auf die Verwirklichung von Kinderrechten an ihrer Schule sehen und was sie gerne daran verändern würden. Die Lehrerinnen ihrerseits wünschten sich Unterstützung bei der Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Themas Kinderrechte. Sie äußerten Interesse an Unterrichtsmaterial zu Kinderrechten und schlugen vor, Personen einzuladen, die in der Politik oder in NGO's aktiv an der Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention arbeiten. Die Schulleiterin wies darauf hin, dass es neben einer Wissensvermittlung zu Kinderrechten vor allem um eine Stärkung der Kinder gehen sollte, damit sie sich als eigenständige Menschen begreifen und erfahren, dass sie in der Welt etwas bewirken können und wissen, wo sie sich Unterstützung holen können. Deshalb sei es wichtig, ein überschaubares Projekt zu entwickeln, in dem die Kinder ihre Erfolge sehen könnten. Ein von Kindern, Eltern und Kollegium bereits angedachtes Projekt zur Umgestaltung des Schulhofs erschien den anwesenden Lehrerinnen im Rahmen des Projektes nicht realisierbar. Sie befürchteten vor allem die zu große zusätzliche zeitliche Belastung, die damit einhergehen würde.



*Portal der Schule*



*Welche Dinge sind Dir im Leben wichtig, was brauchst Du, um ein gutes, glückliches Leben führen zu können? Was brauchst Du, damit Du Dich in Deiner Schule wohl fühlst?*

Aufgrund ihres Interesses am Thema erklärten sich die Lehrerinnen nach zwei Vorgesprächen trotz ihrer Bedenken bereit, mit uns zusammenzuarbeiten und zunächst zweimal zwei Unterrichtsstunden für die ersten beiden Workshops in jeder Klasse zur Verfügung zu stellen. Das Projekt wurde daraufhin im Kollegium vorgestellt, wo es auf Zustimmung stieß. Die Eltern wurden in einem Brief über das Projekt informiert und zu einem Workshop eingeladen, in dem sie ihre Wünsche und Ideen zur Umsetzung der Kinderrechte an der Schule entwickeln konnten. Nur eine Mutter und ein Vater nutzten jedoch diese Gelegenheit.

### Was Kinder brauchen, um sich in der Schule wohl zu fühlen

Die Zeit in den beiden vorgesehenen Workshops reichte bei weitem nicht aus, Kinderrechte vertiefend zu erarbeiten und ein gemeinsames Projekt zu entwickeln. Dankenswerterweise war die Schulleitung jedoch bereit, zusätzliche Unterrichtsstunden zur Verfügung stellen. Jeweils drei Workshops in beiden am Projekt teilnehmenden vierten Klassen sowie einen gemeinsamen Projekttag benötigten die Schülerinnen und Schüler, um ihre Ideen zu sammeln und auszuhandeln, wie Kinderrechte in ihrer Schule (besser) umgesetzt werden können. Ausgehend von den Wünschen und Bedürfnissen der Kinder sowie der konkreten Situation an der Schule lernten sie die Kinderrechte kennen und entwickelten Vorstellungen davon, wie eine Verwirklichung der Kinderrechte im Schulalltag aussehen könnte. In Texten, Bildern und Rollenspielen artikulierten sie diese Vorstellungen, aus denen dann die konkretisierten Ideen für das Projekt entwickelt wurden. Alle Workshops begannen mit gemeinsamen Aufwärm- und Kennenlernspielen, um eine vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre zu fördern. Auch zwischendurch gab es immer wieder spielerische Übungen, die nach anstrengenden Arbeitsphasen den Kindern Raum für Bewegung und Entspannung ließen. Zum Abschluss der Workshops wurden schriftliche oder mündliche Feedbackrunden durchgeführt, in denen alle sagen konnten, was ihnen an der gemeinsamen Arbeit gefallen hat und was sie sich anders wünschen.

### Workshop I

Ziel des ersten Workshops war es, sich gegenseitig kennenzulernen, Vertrauen aufzubauen und Spaß am gemeinsamen Arbeiten zu entwickeln. Inhaltlich ging es darum, Kindern den Raum zu geben, ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu formulieren. Nach einem Austausch darüber, was eigentlich Bedürfnisse und Wünsche sind und was beide voneinander unterscheidet, hatten die Kinder Gelegenheit, ihre eigenen Bedürfnisse im Leben und in der Schule sowie ihre Wünsche für die Lebens- und Schulgestaltung auf kleine Karten zu schreiben. Diese Karten und die dazu gehörigen Geschichten wurden dann von den Kindern vorgestellt und alle nebeneinander auf einer langen Leine für alle sichtbar aufgehängt. Welche Dinge sind Dir im Leben wichtig? Was brauchst Du, um ein gutes, glückliches Leben führen zu können? Was brauchst Du, damit Du Dich in Deiner Schule wohl fühlst?

Wir erlebten in diesem ersten Workshop eine große Offenheit und Dankbarkeit bei den Kindern dafür, dass sie gefragt wurden und Raum hatten zu erzählen, was ihnen eigentlich im Leben und in der Schule wichtig ist. »Ich fand es toll, meinen Ideen freien Lauf zu lassen!«, hörten wir am Ende, und: »Ihr sollt nicht gehen!«. In den Geschichten lernten nicht nur wir als Neue in der Klasse die Kinder kennen, sondern sie selbst erfuhren überraschende Dinge übereinander und erlebten sich gegenseitig von noch unbekanntem Seiten.

### Art. 2 Achtung der Kindesrechte, Diskriminierungsverbot

#### Art. 16 Schutz der Privatsphäre und der Ehre

Der Umgang mit Unterschieden innerhalb der Klassen ist eines der zentralen Themen in den Geschichten der Kinder. Diskriminierung unter den Kindern oder von Erwachsenen gegenüber Kindern aufgrund ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft, des Aussehens oder der Sprache, des Geschlechts oder des Machtungleichgewichts zwischen Erwachsenen und Kindern gehören zu ihrem Alltag in der Schule. Mitunter sind diese Diskriminierungen zunächst nicht bewusst, in den seltensten Fällen werden sie reflektiert und in der Klasse besprochen. Kinder spüren und beobachten diskriminierendes Verhalten jedoch sehr genau. Bei vielen gibt es ein klares Unrechtsbewusstsein: »Karl wird immer geärgert, weil er so dick ist«, sagt Mareike, als es um das Thema Diskriminierung geht. »Dabei kann er doch gar nichts dafür.« Und David erzählt, dass behinderte Kinder oft gehänselt und ausgeschlossen werden und dass er das eigentlich blöd findet. Anknüpfend an diese Geschichten lassen sich diskriminierende Verhaltensweisen und deren Folgen thematisieren sowie anerkennende und solidarische Umgangsformen mit Unterschieden bzw. ungleichen Ausgangsbedingungen einüben.

## Workshop II

Der zweite Workshop knüpfte an die Ergebnisse des ersten an, indem er die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder mit ihren Rechten in Verbindung brachte. Anhand von Abbildungen zu einzelnen Kinderrechten konnten sich die Kinder in Kleingruppen mit ihren Rechten vertraut machen, denen sie dann ihre Wünsche und Bedürfnisse zuzuordnen versuchten.

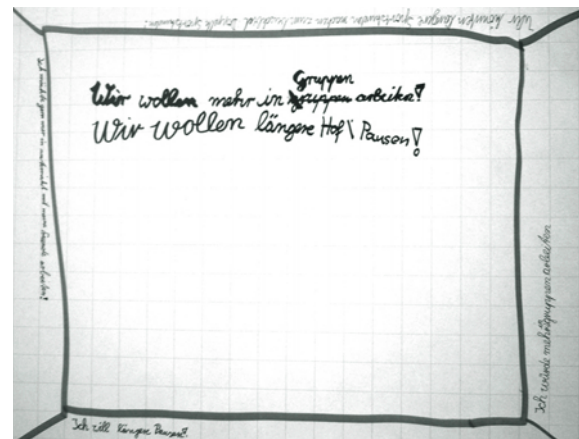


*Was haben unsere Bedürfnisse und Wünsche mit Kinderrechten zu tun?*

Die Zuordnung erwies sich nicht immer als einfach. Oft gab es mehrere Kinderrechte, die einen bestimmten Wunsch abdeckten, oder aber ein Bedürfnis, das in keinem Recht wieder zu finden war. Dadurch wurde deutlich, dass Rechte etwas anderes sind als Wünsche und Bedürfnisse, es fiel den Kindern jedoch sehr schwer, die verschiedenen Ebenen zu unterscheiden und eine Vorstellung davon zu entwickeln, was Rechte eigentlich ausmacht und welche Bedeutung ihnen in einer demokratischen Kultur zukommt. Das Abstraktionsvermögen, das man braucht, um Rechte in ihrer politischen Dimension zu verstehen, ist bei Zehnjährigen noch nicht ausgeprägt. Am ehesten kann man in diesem Alter anhand von Regeln und Vereinbarungen aus dem Alltag der Kinder erfahrbar machen, warum Menschen Vereinbarungen brauchen und wie diese zustande kommen bzw. eingehalten werden können.

Im zweiten Schritt arbeiteten wir mit der »Placemat-Methode« aus dem Kooperativen Lernen, die Kinder darin unterstützt, ihre eigenen Anliegen in Erfahrung zu bringen und diese dann im Gespräch mit anderen zu vertreten: Die Schülerinnen und Schüler überlegten zunächst einzeln, welche Wünsche und Bedürfnisse ihnen am wichtigsten sind, und einigten sich dann in Kleingruppen auf eine Idee, die im Mittelpunkt des Schulprojekts stehen sollte. Dazu arbeiteten sie an einem gemeinsamen Blatt Papier, wo jede/r zunächst die für ihn wichtigsten Themen in ein dafür vorgesehenes Feld schreiben konnte. In der Mitte wurde dann der Vorschlag notiert, auf den sich die Gruppe im Gespräch geeinigt hatte. Die enge Zusammenarbeit an einem Blatt Papier ermöglicht es den Kindern, sich selbst als Teil der Gruppe zu erleben und zu lernen, sich mit anderen auf etwas zu einigen. Sie erfahren, was es

*Was können wir im Projekt konkret machen, damit ich mich an der Schule wohler fühle?*



bedeutet, etwas auszuhandeln und in einer Diskussion zu gemeinsamen Entscheidungen zu kommen – eine Übung demokratischer Kompetenz par excellence. Die Kinder haben diese Methode immer mit größter Freude angenommen und hoch konzentriert und selbst organisiert mit ihr gearbeitet.

### Art. 3 Wohl des Kindes

### Art. 24 Gesundheitsvorsorge

### Art. 16 Schutz der Privatsphäre

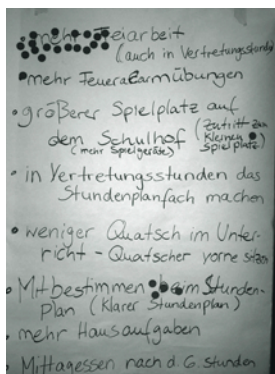
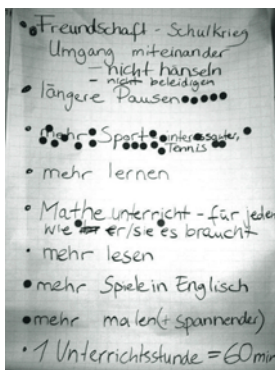
»Wir wollen schönere Toiletten, in denen die Spiegel tiefer hängen, Handtücher da sind, warmes Wasser und vernünftige Seife.« »Außerdem lieber Hängelampen als Neon-Röhren, nicht so kahle Böden und Wände und saubere Toiletten, bei denen die Spülung automatisch funktioniert.« »Besonders in den Pausen oder wenn ein Lehrer den Raum verlässt, ist es uns zu laut.« »Wir wünschen uns mehr Spielgeräte auf dem Schulhof, weil wir den kleinen Spielplatz nicht nutzen dürfen. Deshalb toben alle rum und klopfen sich, weil sie ja nichts anderes machen können.« »Wir wollen die Turnhalle in den Pausen nutzen – natürlich mit Regeln, damit nicht alle durcheinander rennen.« »Wir möchten morgens nicht vor der Tür, sondern im Vorraum warten dürfen, wenn es kalt oder nass draußen ist.« »Der Hausmeister schmeißt uns immer raus, zieht uns sogar an den Sachen raus...«

## Workshop III

Im nächsten Workshop wurde die Arbeit an den Placemats ausgewertet. Wie lief die Zusammenarbeit? War es schwer, sich zu einigen? Dann wurden die wichtigsten Ergebnisse, auf die sich die Gruppen geeinigt hatten, zusammengetragen und weitere wichtige Ideen gesammelt und diskutiert. Zum Abschluss konnte jede/r die drei Themen, die ihr oder ihm am wichtigsten waren, mit einem Punkt markieren. Zu den am meisten gepunkteten Ideen wurde auf dem gemeinsamen Projekttag beider Klassen weiter gearbeitet.

Deutliche Priorität hatten in den beiden Klassen die Themen »mehr Freiarbeit«, »mehr Sport«, »mehr Spielgeräte auf dem Hof«, »mehr Klassenfahrten und Ausflüge« sowie »mehr Mitbestimmung in der Schule«. Auffallend war, dass das Thema »weniger Gewalt in der Schule«, das in beiden Klassen am meisten diskutiert und mit vielen Geschichten und Bildern beschrieben wurde, deutlich weniger Punkte hatte als andere Themen. Bei der Auswertung der Punktung stellten die Kinder noch einmal den Bezug ihrer Themenvorschläge zu den jeweils relevanten Kinderrechten her (Recht auf Gewaltfreiheit, Recht auf Freizeit und Erholung, Recht auf Mitbestimmung, Recht auf gesunde Entwicklung) und machten deutlich, inwieweit durch ein Projekt zu den jeweiligen Themen das entsprechende Recht besser verwirklicht werden könnte.

### Ideen der Klasse 4a für das Kinderrechte-Projekt



### Art. 19 Schutz vor Gewaltausübung

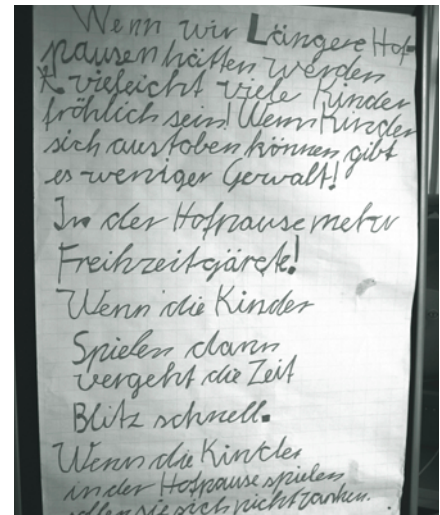
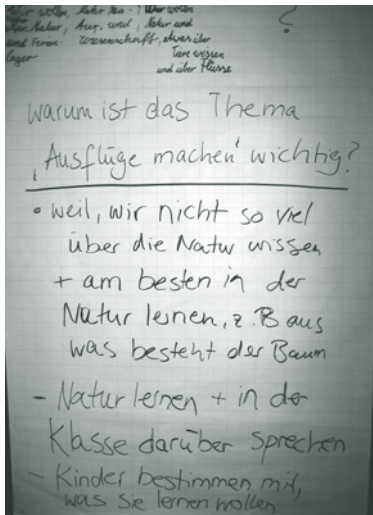
### Art. 3 Wohl des Kindes

### Art. 29 Bildungsziele

Eines der am häufigsten genannten Probleme an der Schule war das Thema Gewalt – ein Thema, zu dem fast jedes Kind eine Geschichte erzählen konnte; aus der Perspektive des Opfers, des Täters oder des Zuschauers, aber in jedem Falle ein Thema, das alle betraf. Die Rede war z. B. von einem »Schulkrieg«, und meistens reichte die Zeit nicht aus, alle Kinder zu Wort kommen zu lassen. »C. verprügelt immer die Erstklässler, aber auch andere aus der Klasse.« »Jessica wird immer von den Größeren verprügelt, die lassen sich an den Kleinen aus, das ist feige.« »Neulich wurde sie die Treppe runtergeschubst und hat sich das Knie aufgeschlagen. Außerdem rempeln die uns immer mit den Fahrrädern an.« »Die Kleinen haben auch eine große Klappe und klauen uns immer den Ball.«

## Projekttag

Am Projekttag, der begleitet war von verschiedenen Übungen und Spielen zum Kennen lernen und zur Förderung der Gruppendynamik, einigten sich beide Klassen in einem intensiven Aushandlungsprozess auf eine gemeinsame Projektidee. Dafür sammelten die Kinder in Kleingruppen zunächst Argumente für die bereits in den einzelnen Klassen favorisierten Ideen und präsentierten ihre Argumente in Form von Plakaten, Rollenspielen oder Bildern der ganzen Gruppe.



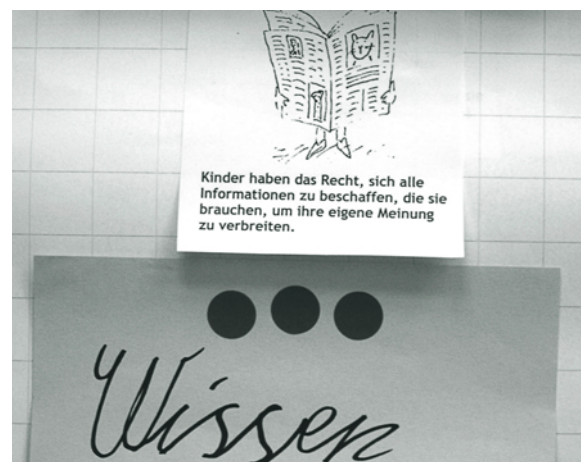
Die Gruppe, die zu »mehr Spielgeräten auf dem Hof« gearbeitet hatte, präsentierte einen ausgeklügelten Entwurf für den neuen Schulhof in Farbe. Sie hatten sich Gedanken gemacht, wie ein Spielplatz auf dem Schulhof aussehen und wie man ihn erhalten könnte. »Es müsste mehr Aufsichtspersonen geben, damit sich niemand wehtut und damit zum Beispiel die Laufbahn nicht beschädigt wird«. Die Gruppe, die das Thema »mehr Sport« vorstellte, hatte nach Geschlechtern getrennt Akrobatik-Übungen einstudiert. Die Gruppe, die zu »längeren Pausen« gearbeitet hatte, stellte ein Plakat vor, in dem sie die Vermutung äußerte, dass längere Pausen zu weniger Gewalt beitragen könnten, weil die Kinder sich austoben könnten und mehr Zeit hätten, einander kennenzulernen. Außerdem würde die Zeit schneller vergehen. Die Gruppe, die das Thema »weniger Gewalt« gewählt hatte, spielte in zwei verschiedenen Szenen (Jungen/Mädchen) eine Situation, in der sich zwei Kinder anrempeeln: die Mädchen prügeln sich daraufhin, die Jungen entschuldigten sich und gingen friedlich auseinander – die gleiche Situation, aber zwei Lösungsmöglichkeiten. Auch die Gruppe, die zu »mehr Ausflügen« gearbeitet hatte, spielte ein Stück, in dem es um eine Schulklasse ging, die gemeinsam mit ihrer Lehrerin neugierig auf die Natur war und mit einer Picknickdecke und Schreibzeug aufbrach, um deren Wunder zu entdecken. Die Kinder dieser Klasse wurden als sehr wissbegierig dargestellt, sie fragten, suchten und fanden Antworten beim Experimentieren.

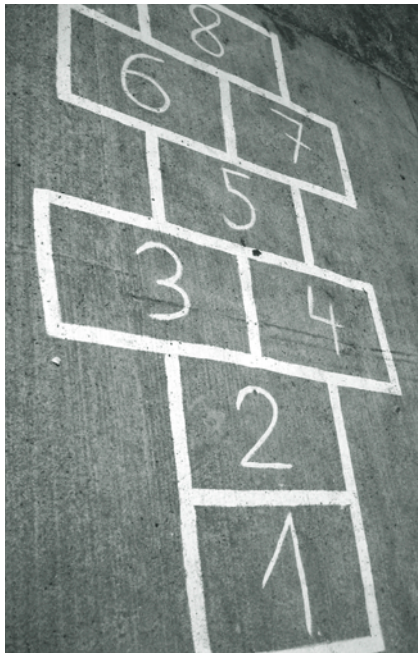
Ergebnisse der Arbeitsgruppen

#### Art.12 Berücksichtigung der Meinung des Kindes Art. 28 Disziplin entsprechend der Menschenwürde

Aufgrund der fortgeschrittenen Zeit ließ die Konzentration der Kinder während des letzten Vorspiels deutlich nach und es wurde so unruhig, dass die vortragenden Kinder kaum mehr zu verstehen waren. Ihr Recht, von den anderen gehört und respektvoll behandelt zu werden, artikulierten die Kinder im Anschluss sehr deutlich: »Warum habt ihr nicht zugehört? Wir haben uns echt von euch verarscht gefühlt. Wir haben euch auch zugehört, und nur weil wir die letzten sind, kommen wir nicht zu Wort!«

Nach intensiver Diskussion setzte sich in einer Abstimmung schließlich das Thema »mehr Sport« auf dem Schulhof durch. Alle, die für diese Entscheidung waren, nahmen daraufhin in einem Außenkreis Platz und alle, die nicht einverstanden waren, im Innenkreis, wo sie ihre Bedenken und Einwände vortragen konnten (Fishbowl-Methode): »Sport kann man nachmittags in der Turnhalle machen; wir können nicht drei Stunden Sport an einem Tag haben, dann haben die anderen gar keinen.« »Viel Sport ist auch nicht unbedingt gut, das kann zu schlimmen Sachen führen.« »Man könnte mehr Sport mit Spielgeräten auf dem Hof verbinden, dann könnte man auch in den Pausen mehr Sport treiben.« Der Innenkreis verständigte sich auf den Vorschlag »mehr Spielgeräte auf dem Schulhof«, was auch für den Außenkreis akzeptabel war. Im Ergebnis standen dann auf dem Zettel der 4a und 4b: mehr Sportunterricht, mehr Sportausflüge, mehr Spielgeräte auf dem Hof.





Hüpfspiel,  
von Kinder ausgewählt

## Ein Traum wird Wirklichkeit: Projektrealisierung

### Einen Anfang machen: Spieletaschen und Sportausflüge

Der Beginn der Umsetzungsphase gestaltete sich nicht ganz einfach. Zunächst wurden die erarbeiteten Ideen von einigen Schülerinnen und Schülern im Lehrerkollegium vorgestellt. Dort gab es Interesse, eine bereits angedachte Schulhofumgestaltung mit dem Thema »mehr Spielgeräte auf dem Hof« zu verbinden. Wegen des Umfangs und der Langwierigkeit eines Schulhofvorhabens entstand die Idee, zunächst erst mal für jede Klasse Spieletaschen anzuschaffen, in denen Bälle, Seile, Tischtenniskellen und andere Sport- und Spielgeräte für die Pausen gesammelt werden können. In einem zweiten Schritt könnte dann eine Schulhofumgestaltung in Angriff genommen werden, bei der die Ideen der Kinder einbezogen werden.

Schülerinnen und Schüler, die am Projekt beteiligt waren, machten die Ergebnisse ihres Projekttages und der Kollegiumssitzung in den anderen Klassen bekannt und sammelten Vorschläge, was man alles in die Spieletaschen hinein tun könnte. Die Eltern wurden daraufhin gebeten, Sport- und Spielgeräte zu stiften, und mit Beginn des Frühjahrs gab es dann endlich in allen Klassen eine volle Tasche. Innerhalb der Klasse wurde vereinbart, wer jeweils dafür verantwortlich sein sollte. Die Projektklassen wählten Hüpfspiele aus, die mit Unterstützung des Hausmeisters auf den Boden im Hof gezeichnet wurden. Bereits an den ersten frostfreien Tagen hatten Kinder, Eltern und Lehrerinnen Blumenzwiebeln und kleine Pflanzen mitgebracht, die sie rund um den Hof

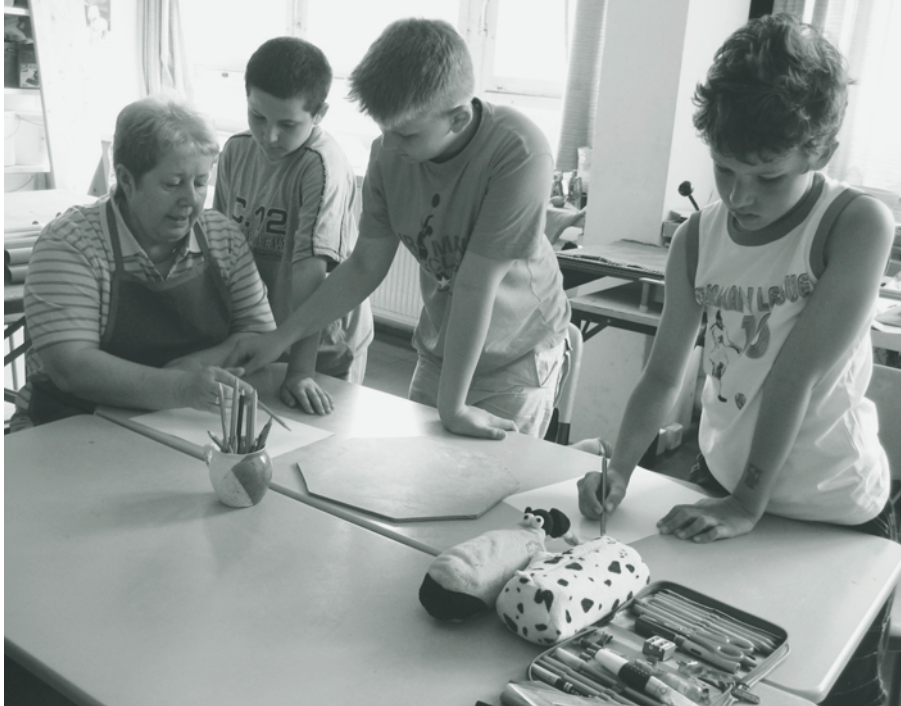
einpflanzten und die wenig später erste Blüten trugen. Aus dem grauen Betonhof war eine nicht mehr ganz so graue Spielwiese geworden, und von den Kindern erfuhren wir, dass es deutlich weniger »Kloppereien« auf dem Hof gab als früher.

Das Thema Sportausflüge wurde in den Klassen besprochen und ein gemeinsames Schlittschuhlaufen vereinbart. Für den Frühling planten die Klassen einen Orientierungslauf, den man bei Bedarf auch häufiger veranstalten wollte. Der Wunsch nach mehr Sportunterricht konnte nicht umgesetzt werden. Die Schulleiterin besuchte aber in einer extra dafür vorgesehenen Stunde beide Klassen, um mit ihnen die Ergebnisse der Projekttage, die weitere Umsetzung und das Thema Stundentafel zu besprechen. Sie erklärte den Kindern, warum und wie viele Wochenunterrichtsstunden in jeder Altersstufe für den Sportunterricht vorgesehen seien und dass sowohl durch die Stundentafel als auch durch die zur Verfügung stehenden Nutzungszeiten der Turnhalle hier kaum noch Gestaltungsräume vorhanden seien. Sie versicherte den Kindern aber, alles für eine Verbesserung der Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten an der Schule zu tun.

Schulhofplan,  
von Kindern entworfen







*Konzipieren:  
Wie soll der Hof aussehen?*



*Modelle bauen:  
So wird's gemacht!*

### **Doch ein Schulhofprojekt!**

Bei der Vorstellung der Projektergebnisse im Kollegium konnten eine Pädagogin aus dem Hortbereich und ein Pädagoge aus dem Schülerclub für die weitere Mitarbeit am Schulhofprojekt gewonnen werden. Bereits seit Jahren hatte es an der Schule Überlegungen zu einer Umgestaltung des Hofes gegeben, mal von Seiten der Kinder, mal von Eltern und mal von den Lehrerinnen und Erzieherinnen. In diesem Zusammenhang hatten bereits Mitarbeiterinnen der örtlichen Verwaltung sowie des Kinder- und Jugendbüros Marzahn gemeinsam mit Kindern Ortsbegehungen vorgenommen. Am Veränderungsbedarf gab es bei niemandem Zweifel, aber woher sollten die Mittel kommen? Vor dem Ausmaß des mit einer Schulhofumgestaltung verbundenen finanziellen wie auch organisatorischen Aufwandes waren bisher alle zurückgeschreckt. Jetzt saßen sie wieder gemeinsam an einem Tisch, ermutigt von den Ideen und der Initiative der Kinder, die bereits am Projekttag einen fertigen Entwurf für den Hof gezeichnet hatten, und entschieden sich, mit der nun gebündelten Energie der Schule und mit unserer Unterstützung das Projekt Schulhofumgestaltung in Angriff zu nehmen.



*Ausmessen:  
Passt hier ein Baumhaus hin?*

#### Vernetzung im Kiez und Fundraising-Beratung

Ein Termin mit dem Kinder- und Jugendbüro wurde vereinbart, um gemeinsam die nächsten Schritte zu besprechen. Das Kinder- und Jugendbüro bot an, die Schule bei der Beantragung von Geldern zu unterstützen und die vorliegenden Ergebnisse der Ortsbegehungen mit Kindern zur Verfügung zu stellen, aus denen der Bedarf und die Dringlichkeit einer kindergerechten Umgestaltung des Schulhofs hervor geht. Die Amadeu Antonio Stiftung unterstützte ihrerseits das Vorankommen des Projektes mit einer Fundraising-Beratung, in deren Ergebnis die Schulleiterin sich um eine Unterstützung durch das Senatsprogramm »Grün macht Schule« bewarb.

#### Modelle bauen und präsentieren

In mehreren von den Lehrerinnen, der Schulleiterin und einer Horterzieherin vorbereiteten Workshops konnten die Kinder zunächst Konzeptionen für die Hofgestaltung entwickeln, den Hof ausmessen und im Anschluss daran ihre Ideen für einen bestimmten Bereich in einem Modell darstellen. Diese Modelle wurden auf dem Schulhoffest im Sommer präsentiert und warten nun auf die nächste Projektphase, in der sie mit Unterstützung von Landschaftsplanern und -architekten umgesetzt werden können. Dafür bemüht sich die Schule gerade um Fördermöglichkeiten.

#### Auswertungs-Workshop

Zum Schuljahresende gestalteten wir mit beiden Klassen einen abschließenden Workshop, in dem wir das Thema Kinderrechte in Erinnerung rufen und andererseits das Projekt und seine Ergebnisse auswerten wollten. Alle Kinder hatten noch einmal Gelegenheit, sich die wichtigsten Kinderrechte zu vergegenwärtigen und zu überlegen, inwieweit sie durch das Projekt in der Schule besser wahrgenommen und verwirklicht worden sind. Zunächst lasen die Kinder einander die wichtigsten Rechte vor und jede/r wählte eines aus, das ihm oder ihr besonders wichtig war. Zu diesem Recht zeichneten die Kinder ein Bild, das sie anschließend in der Gruppe vorstellten. Wir stellten fest, dass den Kindern nach einem halben Jahr Projektarbeit viele Rechte sehr gut bekannt waren und sie ganz deutlich die (Nicht-)Achtung dieser Rechte anhand von Situationen in ihrem Alltag aufzeigen konnten.

Im zweiten Teil des Workshops stand dann die Frage im Mittelpunkt, inwieweit die Projektziele aus Sicht der Kinder erreicht worden sind. Es zeigte sich, dass zwar alle sehr zufrieden mit der Entwicklung des Schulhofprojekts waren und es ihnen viel Spaß gemacht hatte, ihre Ideen hierfür einzubringen. Dem Wunsch nach mehr Sport bzw. Sportausflügen ist jedoch bisher kaum nachgegangen worden. Hier artikulierten die Kinder erneut ihren Bedarf und schlugen vor, öfters Wettkämpfe, Sportfeste oder Fußballspiele zu veranstalten; das sollte ihrer Ansicht nach einfach mehr zum Schulalltag gehören. Insgesamt zeigten sich die Kin-

der sehr zufrieden mit der Projektarbeit. Am meisten würdigten sie, dass sie im Rahmen der Projektarbeit so viel Raum hatten sich zu artikulieren und gehört zu werden (»dass wir immer unsere Meinung sagen konnten«), dass sie ihre Ideen kreativ umsetzen und präsentieren konnten (»dass wir uns ausdenken konnten, was wir machen wollen und es dann vorstellen durften«), dass sie Erfahrungen sammeln konnten, wie man sich gemeinsam auf etwas einigt (»dass wir Sachen gemacht haben, um uns zu entscheiden«) und dass es so viele Spiele gab. Danach gefragt, ob sie gerne weiter an dem Thema arbeiten würden, antworteten 28 von 33 Kindern mit ja. 30 von 33 Kindern hat die Projektarbeit großen Spaß gemacht und 27 von 33 Kindern haben auch nach den Projektstunden noch oft daran gedacht.

## **b) Aushandeln von Schulregeln: Was passiert, wenn Kinder, Eltern, Pädagogen und Pädagoginnen miteinander ins Gespräch kommen?**

Löwenzahn-Grundschule Neukölln

### **Die Schule**

Die Löwenzahn-Grundschule befindet sich im Norden Neuköllns in einem dicht besiedelten Wohnbezirk mit mehrstöckigen Mietshäusern. In dem umgebenden Kiez wohnen viele türkische und arabische Einwandererfamilien. Die Schule wurde erst 1998 gegründet, da die vorhandenen Schulen für die wachsende junge Bevölkerung nicht mehr ausreichten. Der Schulneubau ist hell und weitläufig angelegt, umgeben von einem großen Hof mit Bäumen und Spielplätzen und einer modernen Turnhalle, deren Treppen und Dach zum Spielen und

*Die Schule*

*Schulhof, gestaltet in  
Zusammenarbeit mit  
»Grün macht Schule«*





*Empfangsraum der Schule*

Klettern genutzt werden können. Von Stadtplanern wurde das Schulgelände als offenes Areal konzipiert, mit einem Durchgang, der von allen Anwohnerinnen und Anwohnern genutzt werden kann. Das Konzept offener Schulhof erweist sich bis heute als Problem für die Schule, da es hier oft zu gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen aus dem Kiez kommt. Inzwischen wird der Schulhof zeitweise sozialpädagogisch betreut und seit diesem Sommer gibt es ein kleines Haus als Anlaufstelle für die offene Nachmittagsbetreuung für Kinder, wo sich auch Eltern, Anwohnerinnen und Anwohner aus der Umgebung treffen.

Die Zusammensetzung der Schülerschaft spiegelt die Kiezstruktur wieder: Von den ca. 400 Kindern, die hier lernen, haben etwa zwei Drittel keinen deutscher Hintergrund. Ihre Eltern und Großeltern kommen aus verschiedenen Nationen mit unterschiedlichen Sprachen, Kulturen und Religionen, was für die Pädagoginnen und Pädagogen mit ausnahmslos deutscher Herkunft eine große Herausforderung darstellt. In zusätzlichen Förderstunden werden Kinder mit lückenhaften Deutschkenntnissen beim Erlernen der Sprache unterstützt. Auch Mütter, die ihr Deutsch verbessern wollen, können in den Räumen der Schule entsprechende Anfänger- und Fortgeschrittenenkursen der örtlichen Volkshochschule besuchen. Am Nachmittag werden die Schulräume von der Bezirksmusikschule genutzt. Die Schule beteiligt sich aktiv an der Arbeit des neu eingerichteten Quartiersmanagements »Richardplatz Süd« und wird derzeit gemeinsam mit drei benachbarten Schulen aus Mitteln des Quartiersmanagement bei der Einführung von Konfliktlotsen unterstützt. Darüber hinaus hat das Quartiersmanagement bereits Trommelkurse, Stellwände und Projekte zu Hofgestaltung, Gewaltprävention und zur Prävention von pädosexuellen Übergriffen gefördert.

Die Schule ist eine verlässliche Halbtags-Grundschule und bietet eine Nachmittags- und Ferienbetreuung an. Die Schule nimmt Integrationskinder auf, in deren Klassen nach Möglichkeit zu zweit unterrichtet wird. In allen Klassen gibt es wöchentlich einige Stunden Teilungsunterricht, in denen ebenfalls zu zweit gearbeitet wird. Im Unterricht wird differenziert auf den unterschiedlichen Lernstand der Schülerinnen und Schüler eingegangen. Außerhalb der Schulzeit gibt es Schularbeitszirkel und Arbeitsgemeinschaften. Die Schule verfügt über eine eigene Bücherei und eine Aula, die mit einer Bühne ausgestattet ist und z. B. für Theateraufführungen genutzt wird. Wenn man die Schule betritt, wird man von freundlichem Hauspersonal, einer Litfasssäule und Dokumentationen der Schülerinnen und Schüler empfangen. Der Unterricht findet häufig bei offenen Türen statt, die Schulklingel ist abgestellt. Zum Zeitpunkt des Projektbeginns war die Schule dabei, ihr Leitbild und ihr Schulprogramm zu entwickeln.

#### **Auf Euch haben wir gewartet!**

An der Löwenzahn-Grundschule in Neukölln wurden wir mit offenen Armen empfangen. Bereits im ersten Gespräch wurde deutlich, dass es an der Schule einen großen Bedarf an Unterstützung und Beratung vor allem in Hinblick auf den Umgang mit Konflikten und gewalttätigen Auseinandersetzungen gab. Der Schulleiter war schon in verschiedene Richtungen aktiv geworden, um sich Unterstützung zu holen. Das relativ neu zusammengesetzte Kollegium hatte bereits Erfahrungen mit externer Moderation in einem Teamentwicklungsprozess. Dennoch war und ist die Heterogenität im Kollegium im Alltag schwierig, was sich

vor allem in fehlenden Übereinkünften zu vielen Themen und Situationen im Schulalltag zeigte. Anliegen der Schulleitung war es deshalb, ein gemeinsames Regelwerk für die Schule zu erarbeiten, in dem sich nicht nur alle Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch Kinder, Erzieherinnen und Erzieher, Eltern und nichtpädagogisches Hauspersonal wieder finden könnten. Ein Projekt zu Kinderrechten schien dafür den geeigneten Rahmen zu bieten.

Konfrontiert mit diesem Wunsch der Schulleitung, sahen wir bereits im ersten Gespräch unseren Ansatz, gemeinsam mit Kindern, Eltern und Lehrkräften Ideen für das Projekt zu entwickeln, in Frage gestellt. Dennoch ließen wir uns auf einen gemeinsamen Prozess mit der Schule ein, bot das Projekt »Schulregeln« doch eine besonders gute Möglichkeit, Kinderrechte als Fundament und Ausgangspunkt für die zu erarbeitenden Vereinbarungen zu nutzen; die Tragfähigkeit jeder Regel könnte an ihrer Übereinstimmung mit den in der Kinderrechtskonvention verbrieften Rechten gemessen werden. Das erschien uns attraktiv. Darüber hinaus sahen wir in dem Projekt eine ausgezeichnete Gelegenheit für die Umsetzung des Rechts auf Mitbestimmung von Kindern am Schulleben. Gemeinsam mit der Schulleitung, den (Ko-) Lehrerinnen und Lehrern der drei fünften Klassen und dem Vertrauenslehrer, die sich an den ersten Gesprächen beteiligten, waren wir überzeugt davon, dass Regeln, an deren Erarbeitung alle, die davon betroffen sein würden, beteiligt sein können, eine wirkliche Chance auf Einhaltung bieten. Die Atmosphäre in den gemeinsamen Gesprächen an der Schule war ausgesprochen kooperativ und aufgeschlossen.

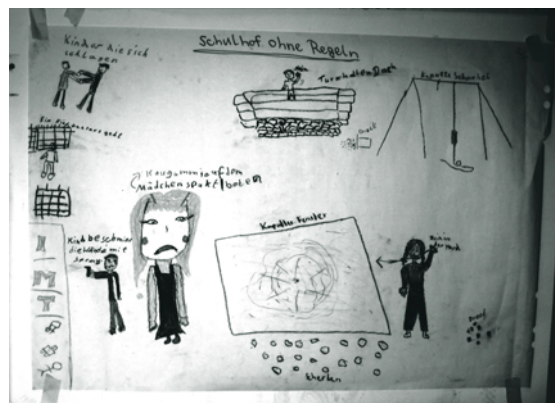
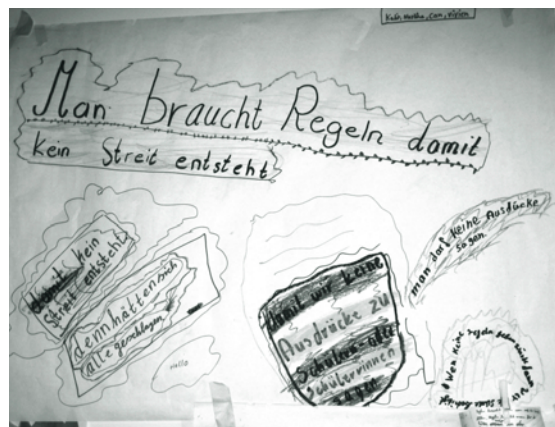
Wir vereinbarten mit der Schulleitung und den am Projekt beteiligten Lehrerinnen, an drei Projekttagen mit drei fünften Klassen, einem Studientag mit dem Kollegium sowie einem Gesamtelternabend Regelvorschläge unter Berücksichtigung der Kinderrechte zu erarbeiten. Das nicht-pädagogische Schulpersonal (Sekretärin, Hausmeister) sollte in einer schriftlichen Befragung seine Vorschläge einbringen können. Kinder aus den Projektklassen, Vertreterinnen und Vertreter des Kollegiums sowie der Eltern sollten sich dann in einem zweiten Schritt in sogenannten Aushandlungsrunden auf gemeinsame Regeln nach dem Integrations- bzw. Konsensprinzip einigen. Die erarbeiteten Regeln sollten anschließend mit allen Beteiligten besprochen und der Änderungsbedarf von der Aushandlungsgruppe in weiteren Treffen eingearbeitet werden. Für die Rückkopplung waren weitere Kollegiumskonferenzen, eine Elternversammlung, die erneute schriftliche Befragung des nicht-pädagogischen Personals sowie ein Rundgang durch alle Klassen, wenn möglich mit den Schülerinnen und Schülern der Aushandlungsgruppe, geplant. Die Ergebnisse der Aushandlungen sollten abschließend den verschiedenen Gremien zur Abstimmung vorgelegt und dann gemeinsam gefeiert werden. Unser Anliegen war außerdem, dass alle in den Projektklassen unterrichtenden Lehrer und Lehrerinnen an einer Fortbildung zu Kinderrechten teilnehmen würden, was bei den anwesenden Lehrerinnen allerdings keinen Konsens fand. Aufgrund sehr begrenzter zeitlicher Ressourcen konnten sie das nicht zusichern. Wir vereinbarten, dass es eine solche Fortbildung fakultativ geben sollte.

## Regelvorschläge sammeln: Projekttag und Gesamtkonferenzen

### Projekttag I

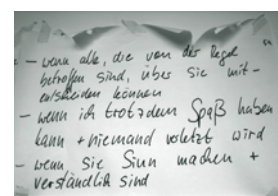
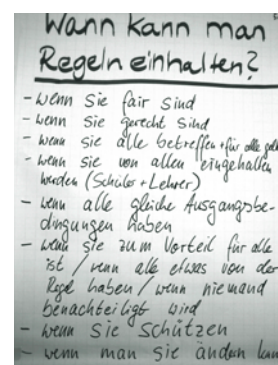
Der erste Projekttag in jeder der drei teilnehmenden Klassen diente dem gegenseitigen Kennen lernen, dem Vorstellen der Projektidee und dem Herantasten an das Thema Regeln. Nach einigen Aufwärmspielen und Kennenlernübungen wurden Arbeitsgruppen gebildet, in denen sich die Kinder darüber austauschen konnten, wofür man eigentlich Regeln braucht. Dafür baten wir sie, sich auch Situationen in Erinnerung zu rufen, in denen sie sich nicht so wohl gefühlt haben. Anschließend wurden die gesammelten Ideen vor der Gruppe präsentiert – als Bilder, Rollenspiele oder in Form einer Geschichte.

In einem zweiten Schritt ging es darum, Kriterien für Regeln zu benennen, die deren Einhaltung befördern. Anhand einer Übung aus dem israelischen Demokratieprogramm Betzavta, dem Schokoladenspiel, sollten die Kinder für dieses Thema sensibilisiert werden. In dem Spiel wurde sehr eindrucksvoll erlebbar, dass z. B. ungleiche Ausgangsvoraussetzungen oder fehlende Absprachen über Regeln zu Konflikten und Ungerechtigkeiten führen können.



*Wofür brauchen wir Regeln in der Schule?*

*Wann kann man Regeln einhalten?*



Fairness, gleiche Gültigkeit für alle, Verständlichkeit und Respekt waren dann auch Kriterien für die Einhaltung von Regeln, die die Kinder im Anschluss an das Spiel nannten. Auch die Beteiligung von Kindern bei der Erarbeitung von Regeln wurde von allen Klassen als ein wichtiges Kriterium benannt.

An den Ergebnissen des ersten Projekttag ist zu erkennen, dass viele Kinder eine sehr ausgeprägte und differenzierte Vorstellung davon haben, wozu Regeln nützlich sind und welche Eigenschaften Regeln haben müssen, damit sie eingehalten werden können. An der hohen Priorität, die Kinder ihrer Beteiligung an der Erarbeitung der für sie geltenden Regeln beimessen, ist zu sehen, wie wichtig ein gemeinsames Besprechen und Aushandeln letztendlich dafür ist, ob Regeln tatsächlich Garantien eines friedlichen und freudvollen Zusammenlebens sein können – in der Familie, in der Schule und in der Öffentlichkeit. Dass man Kindern eine solche Beteiligung in jeder Hinsicht zutrauen kann, zeigen die qualifizierten Ergebnisse dieses Projekttag.

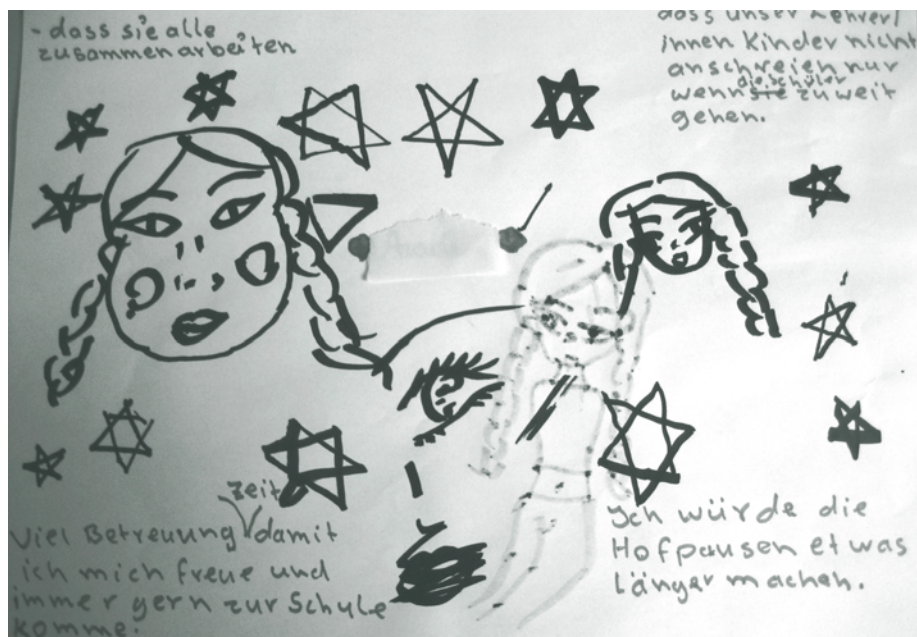
#### Art.2 Gleichbehandlung

Schülerinnen und Schüler hatten in ihrer Kleingruppe eine Szene zum Recht auf Gleichbehandlung erarbeitet, in der ein Kind auf der Straße lebt und kein Zuhause hat. Andere Kinder sprechen es an und bieten ihm ihre Hilfe an. In dem anschließenden Gespräch wies Ipek die Klasse darauf hin, dass sie auch immer wieder einen Mitschüler, der eine Beeinträchtigung hat, benachteiligen würden. Manche würden sich über ihn lustig machen, ihn hänseln und beim Spielen ausschließen. Ipek appellierte an die Verantwortung aller, diesen Mitschüler mehr einzubeziehen und ihn nicht länger auszuschließen. Direkt mit Namen angesprochen, war der Schüler sehr betroffen, fing an zu weinen und suchte Trost bei der Lehrerin. Dennoch brachte er später den Mut auf, einem Mitschüler zu sagen, er möge seinem Bruder ausrichten, dass der ihn nicht mehr ärgern solle.

### Projekttag II

Am zweiten Projekttag entwickelten die Kinder ausgehend von der Ist-Situation an der Schule erste Vorschläge für Schulregeln. Nach einer Einstimmung auf das Thema – die Kinder lasen auf einem langen Papierband zusammengeklebte Schnipsel aus verschiedenen Schulordnungen und sprachen darüber, wie ihnen die gefallen würden bzw. wie die vermutlich zustande gekommen seien – wurden Orte und Situationen gesammelt, für die man an der Schule Regeln braucht. Zu diesen Bereichen bildeten sich Kleingruppen, in denen sich zunächst jede und jeder selbst anhand von vier Fragen an das Thema annäherte: Gefragt wurde sowohl nach den Wünschen von den Mitschülerinnen und Mitschülern, den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Eltern als auch danach, was die Kinder in der Position der Schulleiterin an der Schule als erstes verändern würden.

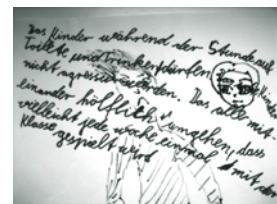
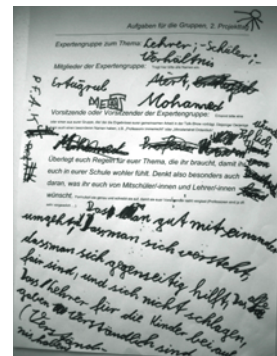
*Was wünscht Ihr Euch von Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und was würdet Ihr als Schulleiterin an Eurer Schule zuerst verändern?*



Anschließend erarbeiteten die Kleingruppen Regelvorschläge für ihren jeweiligen Bereich unter Berücksichtigung der vorab gemeinsam entwickelten Kriterien für Regeln. Jede Gruppe wählte dann einen Vertreter bzw. eine Vertreterin aus, die diese Vorschläge in einer Expertenrunde – als Talkshow inszeniert – vortragen sollte. Diese spielerische Inszenierung, an der sich alle auf dem Podium und im Publikum beteiligen konnten, kam bei den Kindern sehr gut an. Die Experten und Expertinnen trugen sehr differenziert ihre Argumente vor und das Publikum diskutierte lebhaft.

### Art. 12 Berücksichtigung der Meinung der Kinder

Was bedeuten die einzelnen Kinderrechte im Alltag der Kinder? Im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern darüber äußerten sie, dass das Recht auf Mitbestimmung in der Familie schwer einzufordern sei: »Mein Vater sagt immer, unter meinem Dach gelten meine Regeln«, erzählt Florian. Dennoch waren alle Kinder der Meinung, dass es wichtig ist, bei Entscheidungen gefragt zu werden und mitbestimmen zu dürfen, wenn es um ihre Angelegenheiten ginge. Als Beispiel führten sie an: »Wenn die Eltern ihre Kinder auf eine andere Schule schicken wollen, müssen sie mit den Kindern sprechen und sie auch fragen.«



### Projekttag III

Am dritten Projekttag ging es darum, Kinderrechte kennenzulernen und die Übereinstimmung der von den Kindern erarbeiteten Regelvorschläge mit ihnen zu überprüfen. Ausgehend von der Frage, worauf die Kinder glauben, ein Recht zu haben, welche Rechte sie gerne hätten und was eigentlich ein Recht ist, wurden anhand eines Puzzles einzelne Kinderrechte thematisiert und mit den erarbeiteten Schulregeln in Verbindung gebracht. Inwieweit fanden sich die Rechte der Kinder in den von ihnen erarbeiteten Vorschlägen für die Schulregeln wieder? In Kleingruppen konnten die Kinder dann ein Recht, das sie gemeinsam ausgewählt hatten, bildnerisch oder szenisch darstellen.

Sowohl die Frage nach dem Rechtsanspruch von Kindern als auch die Zuordnung der Regeln zu den Kinderrechten erwiesen sich als zu schwierige Aufgaben für die Kinder. Die meisten beantworteten die Frage nach ihren Rechten entsprechend der Erfahrung, was ihnen zuhause oder in der Schule tatsächlich erlaubt ist. Dass die von Erwachsenen aufgestellten Regeln oft nicht mit den Rechten der Kinder übereinstimmen, konnten die Kinder zwar erkennen, ihre Rechte jedoch positiv zu formulieren, war eine offensichtliche Überforderung für die meisten. Deshalb wurde in den anderen beiden Projektklassen ausgehend von einer Phantasiereise ins Land der Kinderrechte vertiefend an der Frage gearbeitet, was Wünsche, Bedürfnisse und Rechte voneinander unterscheidet und worin der besondere Charakter von Rechten besteht. Als Abgeordnete einer Stadtverordnetenversammlung konnten Kinder aus einer Reihe vorgegebener Möglichkeiten auswählen, worauf sie am ehesten verzichten würden bzw. ergänzen, was ihnen noch fehlt. Anhand der Prioritäten, die die Kinder setzten, wurde dann erarbeitet, welche davon Wünschen, welche Bedürfnissen zuzuordnen sind und worauf Kinder einen Rechtsanspruch haben.

Im zweiten Teil des Projekttag wurden die weitere Vorgehensweise bei der Erarbeitung der Schulregeln erklärt und Delegierte für die Aushandlungsgruppe gewählt. Gemeinsam mit den Kindern überlegten wir, was diejenigen mitbringen sollten, die die Klasse in der Aushandlungsgruppe vertreten sollten. Kandidaten konnten sich selbst vorschlagen oder von anderen vorgeschlagen werden. Alle Klassen einigten sich darauf, aus den gesammelten Vorschlägen drei Delegierte in geheimer Abstimmung zu wählen und jeweils eine Stimme davon einem Jungen bzw. einem Mädchen zu geben.

Über das Wahlverfahren und die Konditionen entschieden die Kinder selbständig. Ohne Schwierigkeiten kamen sie zu zufrieden stellenden Ergebnissen. In einem Fall schlug sich eine Kandidatin selbst vor, alle anderen wurden vorgeschlagen. Am Ende wurde ausgezählt, wer die meisten Stimmen bekommen hatte. Da in einer Klasse die Abstimmungsergebnisse sehr knapp waren, entschieden die Kinder, vier Delegierte in die Aushandlungsgruppe zu schicken. Um ein Gleichgewicht zwischen allen Klassen herzustellen, wurde auch aus den beiden anderen Klassen eine vierte Person für die Aushandlung gewählt.

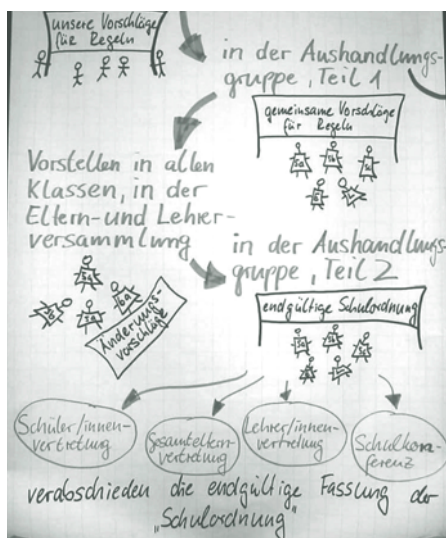


Kleingruppen erarbeiten Regelvorschläge

Was soll es unserer Stadt unbedingt geben? Schülerinnen bei der Auswahl von Karten

## Aushandlungsverfahren im Überblick

### Aufgabe der Delegierten



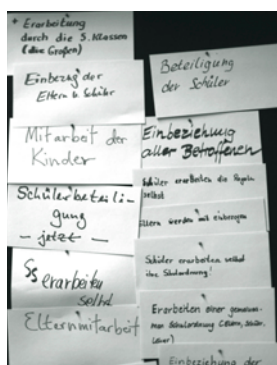
### Aufgabe der Delegierten

Sie einigen sich mit Schüler/innen der anderen 5. Klassen, Eltern und Lehrer/innen auf gemeinsame Schulregeln. Dabei vertreten sie das Interesse ihrer Klasse (= machen eure Regeln stark)

### Zeitaufwand am Nachmittag

Aushandlungsgruppe, Teil 1: 6 Stunden (2+2+2 oder 3+3)  
Aushandlungsgruppe, Teil 2: 2 Stunden

## Qualitäten der Delegierten



Bsp. zu wenig Austausch über gemeinsame pädagogische Ausrichtung zu kurzer Vorlauf zu wenig Zeit

Liebevoller respektvoller Umgang  
Ich fühle mich verantwortlich für meine Schule  
WIT respektvoll

## Feedback und Regelvorschläge von Lehrkräften

## Art. 31 Recht auf Spiel, Freizeit und Erholung Art. 2 Gleichbehandlung

Zwei Mädchen zeigten während des Projekttag eine Szene zum Thema Recht auf Spiel: Das Kind will malen und die Mutter fordert sie auf, im Haushalt mitzuhelfen. Doch das Kind beharrt darauf, dass es ein Recht auf Spiel, Erholung und künstlerische Betätigung hat. Anschließend sprachen wir darüber, dass es zwar in Ordnung sei, dass Kinder im Haushalt mithelfen, aber es nicht so sein dürfte, dass sie keine Zeit mehr zum Spielen oder für Hausaufgaben hätten. Larissa und Alina berichteten, dass sie sehr viel zu Hause mitarbeiten müssten und es unfair sei, dass ihre Brüder nicht so viel machen bräuchten. Diese hätten mehr Freizeit und auch mehr Freiheit, da es ihnen öfter erlaubt werde, sich draußen mit Freunden zu treffen als den Mädchen.

## Studientag mit den Lehrkräften

Für die Erarbeitung von Regeln aus Sicht der Lehrkräfte wurde ein kompletter Studientag genutzt. Zunächst stellte sich heraus, dass es im Kollegium einen hohen Informationsbedarf gab, da viele noch gar nicht über Details des Projektes in Kenntnis gesetzt worden waren. Nach einer kurzen Vorstellung des Projektablaufs wurde erfragt, wie die Pädagoginnen und Pädagogen zu diesem Projekt stehen, das nur eine kleine Gruppe von Lehrerinnen, Lehrern und Schulleitung beschlossen hatte. Die Mehrzahl der Lehrkräfte äußerte sich sehr positiv über das Projekt, war froh, dass das Thema Schulregeln endlich und mit Hilfe externer Moderation in Angriff genommen wird und Lehrkräfte, Kinder und Eltern gemeinsam an der Erarbeitung beteiligt sein sollten. Bemängelt wurden unzureichende Transparenz, fehlende Information und Mitentscheidungsmöglichkeiten bei der Projektgestaltung. Insgesamt wurde das Projekt jedoch als wichtige Unterstützung wahrgenommen, da das Kollegium bisher Schwierigkeiten hatte, sich auf einheitliche Regeln, aber auch auf gemeinsame pädagogische Ziele zu einigen.

Nach einer kurzen Einführung in die Kinderrechte erarbeitete das Kollegium in Kleingruppen Regeln für bestimmte Orte oder Situationen wie Unterricht, Schulhof oder Schulhaus. Eine Kleingruppe setzte sich intensiver mit den Kinderrechten auseinander, um im anschließenden Plenum die Funktion der »Kinderrechtewächter« zu übernehmen, die aufgestellten Regeln mit der »Kinderrechtebrille« zu betrachten und, wenn nötig, Einspruch zu erheben. Dazu ging die Gruppe einzelne Artikel der Kinderrechtskonvention durch und identifizierte für die Schule besonders relevante Rechte.

In der Gruppe, die zu den Kinderrechten arbeitete, fiel auf, dass die Lehrerinnen überwiegend Kinderrechtsverletzungen in Familien thematisierten, in denen es Gewalt gegenüber Kindern gebe, die nicht mit der Schule kooperierten und sich nicht darum kümmern würden, was die Kinder für die Schule brauchen. Es wurde deutlich, dass viele Lehrerinnen oft ratlos sind, wie sie mit diesen Rechtsverletzungen umgehen sollen.

## Art. 29 Bildungsziele:

### Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, der Begabungen und Fähigkeiten des Kindes

Eine Lehrerin erzählte in diesem Zusammenhang, dass die Eltern eines Schülers nicht bereit waren, ihm eine Linkshänderschere zu kaufen, weil sie nicht akzeptieren wollten, dass ihr Sohn Linkshänder ist.



## Gesamtelternabend

Um auch den Eltern die Möglichkeit zu geben, aus ihrer Sicht Regeln für das Zusammenleben an der Schule zu erstellen, wurden alle Eltern per Brief zu einem Gesamtelternabend eingeladen, an dem etwa 40 Eltern teilnahmen. Nach einer Vorstellung des Projektes und des geplanten Ablaufs wurden die Eltern in die Kinderrechte und deren Bedeutung für Schule und Familie eingeführt. In Kleingruppen, in denen auch die Möglichkeit zur Übersetzung bestand, konnten dann Regelvorschläge gesammelt und diskutiert werden. Hier wurden erstmals auch Themen wie Schulkleidung oder muttersprachlicher Unterricht in die Debatte gebracht, die im Plenum heiß diskutiert wurden. Die Pausenregelung sowie die Erledigung von Hausaufgaben waren weitere strittige Themen. Einigkeit gab es bei Regelvorschlägen zu einem respektvollen, gewaltfreien Umgang an der Schule und in dem Wunsch nach einer besseren Kommunikation zwischen Eltern und Schule. Außerdem wurde die Einführung von Konfliktlotsen und Patenschaften an der Schule vorgeschlagen.

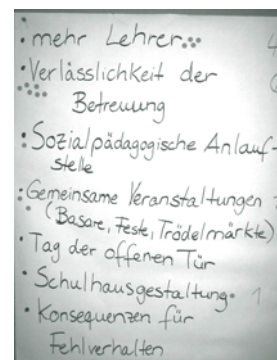
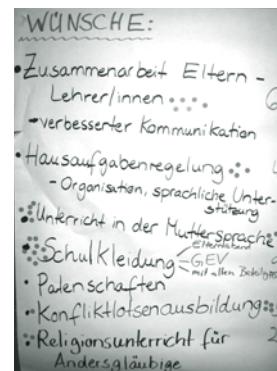
Die Möglichkeit, einen Raum zu haben, um die eigenen Sorgen und Wünsche zu äußern, Vorschläge einzubringen und mit Lehrerinnen und Schulleiter ins Gespräch zu kommen, wurde von allen anwesenden Eltern dankbar angenommen. Wie wichtig es ist, an einer Schule mit so hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund Übersetzerinnen und Übersetzer zu finden, die Kontakt gerade zu den Familien vermitteln, die aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse ohnehin oftmals ausgeschlossen sind, wurde an diesem Elternabend deutlich. Hier gab es in jeder Kleingruppe ein oder zwei Personen, die für andere Dolmetschen konnten und somit zu einer gleichberechtigten Beteiligung aller Anwesenden beitragen konnten. Insbesondere dem persönlichen Engagement einer Elternsprecherin mit türkischem Hintergrund ist es zu danken, dass die Resonanz der Eltern so groß war. Sie hatte noch am Tag vor der Veranstaltung unzählige türkischsprachige Eltern angerufen und von der Wichtigkeit dieses Elternabends überzeugt.

Art. 28 Recht auf Bildung,

Art. 29 Bildungsziele,

Art. 30 Minderheitenschutz

Von den Eltern wurden auf dieser Versammlung viele Wünsche an das Kollegium bzw. an die Schule geäußert: »Die Lehrer sollten mehr Zeit haben für die Eltern, auch in der Woche nach Unterrichtsschluss.«, »Die Lehrer sind mit den überfüllten Klassen überfordert. Wir brauchen mehr Lehrer!«, »Die Lehrer sollten mehr Einzelgespräche mit den Kindern führen.«, »Zweimal in der Woche sollte es muttersprachlichen Unterricht für alle Kinder geben.«, »Wir wünschen uns Religionsunterricht für Andersgläubige.«



## Wünsche der Eltern

## Gemeinsame Regeln vereinbaren: Aushandlungsrunden

### Idee der Aushandlung

Wenn sich verschiedene Menschen an einen Tisch setzen, um sich auf etwas zu einigen, ist das nicht immer leicht. Auch wenn man im täglichen Leben ununterbrochen Dinge mit anderen aushandeln muss, sind demokratische Entscheidungsfindungen, bei denen nach den Interessen und Bedürfnissen aller Beteiligten gefragt wird, relativ selten. Gemeinsames Aushandeln stellt eine Herausforderung dar, erst recht, wenn die beteiligten Personen wie z. B. in einer Schule ganz unterschiedliche Rollen haben und in der institutionellen Hierarchie unterschiedliche Positionen einnehmen. Wie können solche ungleichen Ausgangsvoraussetzungen aufgebrochen und gemeinsam Lösungen gefunden werden, die möglichst alle Perspektiven berücksichtigen? Integrations- und Konsensprozesse, in denen Konfliktlösungen oder Entscheidungen gemeinsam ausgehandelt werden, bieten dafür eine gute Möglichkeit. Im Unterschied zu schnellen Mehrheits- bzw. Minderheitsentscheidungen wird in diesen demokratischen Prozessen Wert darauf gelegt, die Bedürfnisse und Interessen aller Beteiligten zu Gehör zu bringen, bevor über eine Lösung nachgedacht wird. Das kann mitunter zeitaufwendig sein, am Ende jedoch zu einer für alle befriedigenden Lösung und damit zu einer größeren Tragfähigkeit von Entscheidungen beitragen.

Konsensorientierte Aushandlungsprozesse verlangen von den Beteiligten die Bereitschaft, sich auf gleicher Augenhöhe zu begegnen und die Sichtweisen aller anderen anzuerkennen. Jeder kommt zu Wort und jedem wird zugehört. Aushandlungsprozesse gründen auf der Annahme, dass es, um zu einer gemeinsamen Entscheidung zu kommen, wichtig ist, die Bedürfnisse und Interessen der anderen zunächst einmal zu verstehen. Dieses Verstehen wollen drückt sich aus in einer respektvollen und anerkennenden Haltung den Anderen gegenüber. Verschiedene Meinungen werden nicht bewertet und beurteilt, sondern stehen gleichwertig nebeneinander. Das ist eine Haltung, die keineswegs selbstverständlich ist, weder unter Erwachsenen oder Kindern noch zwischen Erwachsenen und Kindern. Sie kann und muss



Aushandlungsrunde  
Löwenzahn-Schule

erfahren und eingeübt werden. Aushandlungsrunden an Schulen sind hierfür ein geeigneter Raum. Von den Beteiligten verlangen sie ein hohes Maß an Demokratiekompetenz, die im Prozess selbst erworben werden kann. Zu diesen Kompetenzen gehören die Kenntnis und Wertschätzung demokratischer Prinzipien und Grundwerte, die Vertrautheit mit Prozessen demokratischer Willensbildung und Entscheidungsfindung, soziale und kommunikative Kompetenzen, die Fähigkeit, die eigenen Interessen zu artikulieren, Verhandlungskompetenz, Verantwortungsbewusstsein, interkulturelle Kompetenz, die Fähigkeit zu demokratischer Konfliktlösung und zum Perspektivwechsel.

Im Erlernen und Erleben von Aushandlungsprozessen erfahren die Beteiligten, dass mit jeder neuen Perspektive auf eine Sache zumeist auch neue Lösungsoptionen verbunden sind.

Anhand der Kürbisübung aus dem Programm Betzavta, die beim ersten Treffen der Aushandlungsgruppe durchgeführt wurde und auf die im weiteren Verlauf zurückgegriffen werden konnte, lässt sich dies wunderbar demonstrieren: Drei Personen sollen einen Kürbis unter sich aufteilen, wobei erst einmal jede/r den Anspruch auf den ganzen Kürbis erhebt. Die scheinbar naheliegende Lösung ist es, in Richtung Kompromiss zu gehen, so dass alle einen gleichgroßen Anteil des Kürbis erhalten. Fragwürdig ist dabei, ob tatsächlich alle mit dieser Lösung zufrieden sind. Durch die gleichmäßige Einschränkung der Bedürfnisse aller werden u.U. langfristige Frustrationen erzeugt, die bei einem wirklichen Interessenausgleich nicht auftreten: Denn vielleicht will eine Person nur die Kerne, die zweite nur das Fruchtfleisch und die dritte nur die Schale für eine Halloween-Maske... In diesem Fall können alle entsprechend ihren tatsächlichen Bedürfnisse von dem Kürbis profitieren. Diese Bedürfnisse werden aber erst dann heraus gefunden, wenn die Beteiligten in den Dialog miteinander treten. Über die dabei gewonnenen Erkenntnisse tut sich in der Regel eine noch weit größere Bandbreite an Lösungsmöglichkeiten auf, die sonst vielleicht nie entdeckt worden wäre. »Die Kunst, einen Kürbis zu teilen« ist somit die Kunst einer gelingenden demokratischen Entscheidungsfindung, an deren Ende nicht nur eine für möglichst alle befriedigende Lösung gefunden wird, sondern die darüber hinaus auch als eine persönliche Bereicherung erfahren werden kann.

#### »Die Kunst, einen Kürbis zu teilen« – Möglichkeiten einer demokratischen Entscheidungsfindung

##### 1. Schritt: Klären, ob tatsächlich ein Konflikt vorliegt – die Bedürfnisse aller Beteiligten überprüfen:

Wollen alle ein Stück Kürbis, oder gibt es unterschiedliche Bedürfnisse, z. B. eine Person möchte Fruchtfleisch, die andere Kerne und die dritte die Schale? Kann all diesen Bedürfnissen entsprochen werden, gibt es gar keinen Konflikt. Sind die Bedürfnisse aber nicht miteinander vereinbaren, kann also nicht allen Bedürfnissen gleichermaßen entsprochen werden, dann:

##### 2. Schritt: Überprüfung aller Annahmen, Suche nach alternativen Lösungsmöglichkeiten – Veränderung der Situation:

Alle Annahmen werden überprüft, z. B. müssen alle gleichzeitig ein Stück vom Kürbis bekommen? Gibt es noch andere Möglichkeiten, an weitere Kürbisse zu kommen etc.?

Wenn das nicht möglich ist, dann:

im Notfall:

##### 3. Schritt: Gleichmäßige Einschränkung der Bedürfnisse aller Beteiligten – Kompromiss:

Die Konfliktparteien kommen sich entgegen und schränken sich alle gleichermaßen ein, z. B. Teilung des Kürbisses in drei gleich große Stücke.

Wenn das nicht möglich ist, dann:

##### 4. Schritt: So wenig Beteiligte wie möglich einschränken – Mehrheitsbeschluss:

Falls alle drei Schritte nicht zu einer Lösung geführt haben, muss die Mehrheit per Abstimmung entscheiden.

Ein Großteil aller scheinbaren oder tatsächlichen Konflikte lässt sich über Schritt 1 und 2 lösen. Nur im größten Notfall sollte der 4. Schritt zur Anwendung kommen, denn bei Mehrheitsentscheidungen wird es immer eine unzufriedene Minderheit geben, die Entscheidungen und Vorgehensweisen nicht mitträgt, was auf längere Sicht Entwicklungen erheblich gefährden kann.

Quelle: Dorothea Schütze, Betzavta-Trainerin und Schulberaterin



Aushandlungsrunden an Schulen, in denen zum Beispiel über Schulregeln oder Schulverfassungen diskutiert wird, können einen intensiven Dialog über Unterschiede und Gemeinsamkeiten innerhalb der Schule in Gang setzen und dazu beitragen, Diversität und Pluralität sichtbar zu machen. Sie können darüber hinaus ein demokratisch vereinbartes und für alle verbindliches Regelwerk schaffen, in dem konsensfähige Werte und Normen aller am Schulleben Beteiligten verankert werden. Als Ergebnis solcher Aushandlungsrunden können eine bessere Kommunikation an der Schule sowie eine höhere Identifikation und Zufriedenheit mit der Schule erreicht werden. In Bezug auf die Kinderrechte werden in Aushandlungsrunden in ausgezeichneter Weise die Rechte auf Mitbestimmung und Meinungsfreiheit (Art. 12 und 13) verwirklicht, was nachweislich zu einer Verbesserung des Schulklimas und der Schulqualität beiträgt.

#### **Zusammensetzung und Arbeitsweise der Aushandlungsgruppe**

Die Einrichtung einer Aushandlungsgruppe für die gemeinsame Erarbeitung der Schulregeln auf der Basis der Kinderrechte stellte an der Löwenzahn-Grundschule ein Novum dar. Zum ersten Mal setzten sich Vertreterinnen und Vertreter der Schulleitung(1), des Kollegiums (5), der Eltern (5) und der drei 5. Klassen (12) zusammen, um in dieser Konstellation miteinander ins Gespräch zu kommen und sich auf gemeinsame Regeln zu einigen. Für die Moderation der Aushandlungsrunden konnte Dorothea Schütze, Schulberaterin und Betzavta-Trainerin, gewonnen werden, die eng mit dem Projektteam zusammenarbeitete.

Die Teilnahme an den Aushandlungsrunden war für alle Beteiligten, inklusive der Moderatorin und der Projektgruppe, ein aufregendes und bereicherndes Erlebnis und eine ausgezeichnete Lernerfahrung.

Ebenso wie in der Arbeit mit den Schulklassen standen auch am Beginn und in der Mitte jeder Aushandlungsrunde kleine Spiele und Übungen zum besseren Kennen lernen, zur Förderung der Gruppendynamik und zur Auflockerung nach anstrengenden Arbeitsstunden. Die Aushandlungsrunden fanden am Nachmittag, also nach einem langen Schultag von Kindern und Lehrkräften statt und dauerten jeweils zweieinhalb Stunden. Die ursprünglich geplanten drei Stunden stellten sich bereits nach dem ersten Treffen als Überforderung für alle Anwesenden heraus. Die Arbeit der Aushandlungsgruppe war sehr intensiv und verlief hoch konzentriert. In bisher sieben Aushandlungsrunden wurden Schulregeln erarbeitet, die bereits einstimmig vom Kollegium und der Elternschaft angenommen wurden und nun noch von der Schülerversammlung beschlossen werden müssen. Weitere Aushandlungsrunden und Kollegiumsveranstaltungen sind geplant, in denen die Konsequenzen bei Regelverstößen besprochen werden. Das Quartiersmanagement »Richardplatz Süd« hat durch finanzielle Unterstützung dazu beigetragen, dass der Prozess länger als geplant fortgesetzt und zu Ende geführt werden kann.

Die Aushandlungsgruppe war mit einer fast erschlagenden Menge von Regelvorschlägen konfrontiert, die Kinder, Eltern sowie pädagogisches und nicht-pädagogisches Schulpersonal gesammelt hatten. Die sortierten und in unterschiedlichen Farben (für Kinder, Eltern, Lehrkräfte und weiteres Schulpersonal) gekennzeichneten Regelvorschläge wurden nacheinander vorgestellt und besprochen. Dabei wurde nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gesucht und in strittigen Fällen intensiv verhandelt, um sich auf einen gemeinsamen Vorschlag einigen zu können. Dies geschah entweder im gesamten Plenum oder in Kleingruppen, wobei Regelvorschläge aus den Kleingruppen nach der anschließenden Präsentation im Plenum verabschiedet werden mussten. Beschlossen wurden nur Regeln, für die eine Einigung gefunden werden konnte. Damit sollte gewährleistet werden, dass am Ende auch alle hinter den verabschiedeten Regeln stehen. Auf Mehrheitsentscheidungen verzichteten wir

vollkommen. Zudem wäre ein Mehrheitsentscheid nicht gerecht gewesen, da nie gleich viele Vertreterinnen und Vertreter von jeder Gruppe anwesend waren. Im Entscheidungsprozess war es wichtig, immer wieder die Regeln mit den Kinderrechten abzugleichen, was nicht einfach war und auch nicht in jedem Fall gelang.

Im Ergebnis der Aushandlungsgruppe entstand ein komplexes Regelwerk für unterschiedliche Personengruppen und Geltungsbereiche. Darin gibt es Regeln, die für alle verbindlich sind, und Regeln, die nur für einzelne Gruppen (Kinder, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer) gelten; die Regeln für alle wurden nach unterschiedlichen Bereichen unterteilt (Miteinander; Umgang mit Eigentum; Lernen, Spielen, Lehren; Ausflüge; Schulhaus und Schulhof). Von etwa 40 erarbeiteten Regeln konnte lediglich für eine Regel keine Einigung im Konsensverfahren gefunden werden. Diese Regel steht weiter zur Debatte (siehe Beispiel 2 auf Seite 46).

### Erfahrungen der Aushandlungsgruppe

Um demokratische Prinzipien und Entscheidungsfindungsprozesse bei strittigen Fragen zu veranschaulichen und zu verstehen, wurde beim ersten Treffen mit der Aushandlungsgruppe die »Kürbis-Übung« durchgeführt. Sie war grundlegend für die weitere Arbeit: An dieser Übung konnte immer wieder deutlich gemacht werden, worauf es in einem Prozess demokratischer Entscheidungsfindung ankommt, insbesondere dann, wenn bei einer schwierigen Verhandlung von Einzelnen aus der Gruppe der Vorschlag kam, doch »einfach abzustimmen«.

Für eine Vielzahl von Regeln konnte schnell und ohne größere Debatte eine Einigung in der Aushandlungsgruppe gefunden werden. Aber auch strittige Themen und Regelvorschläge gab es mehr als genug, ob es um das Essen und Trinken im Unterricht oder um das Schneeballwerfen, um Handys und MP3-Player in der Schule oder um die Pausenregelung ging. Auch weniger »große« Themen wie der Toilettengang oder das Malen mit Kreide auf dem Schulhof konnten zu langen Diskussionen führen. Gemeinsam war allen verhandelten Themen, dass jede Einigung ein Prozess des Lernens und Sich-aufeinander-zu-Bewegens war, an dessen Ende ein von allen vertretbarer Vorschlag stand. Dieser oft anstrengende Prozess, der ohne eine gute Moderation kaum vorstellbar ist, hat jedoch mehr hervorgebracht als ein hoffentlich taugliches Regelwerk. Er hat vor allem dazu beigetragen, die unterschiedlichen Interessenslagen an der Schule bekannt und öffentlich zu machen und auch diejenigen zu Wort kommen zu lassen, die sonst kaum eine Stimme im Geschehen der Schule haben.

Darüber hinaus wurden Themen offen gelegt, die schon länger für Konflikte in der Schule sorgen und deren Brisanz durch die Arbeit der Aushandlungsgruppe ans Licht kam. Diese Themen, die zwar nicht unbedingt in ein Regelwerk, wohl aber auf die Tagesordnung der Schule gehören, wurden auf einer Schulwand gesammelt. Hier tauchte u.a. die Frage nach dem muttersprachlichen Unterricht wieder auf oder das Thema Schulversammlungen bzw. die Frage, wie Mitbestimmung in der Schule verankert und institutionalisiert werden kann. Für einige Regeln, die nicht unbedingt Gegenstand der Schulregeln sein sollten, wurde vorgeschlagen, diese in gesonderte Klassenregeln aufzunehmen. Dafür wurde dann die Regel verabschiedet, dass in jeder Klasse eigene Klassenregeln erarbeitet werden sollen.

Alle Aushandlungsrunden wurden von der Projektgruppe dokumentiert und die Ergebnisse festgehalten. Leider können an dieser Stelle nur Auszüge aus der Arbeit der Aushandlungsgruppe vorgestellt werden, sie sollen jedoch beispielhaft zeigen, wie und was in diesen sieben mal zweieinhalb Stunden besprochen und diskutiert wurde, auch wenn natürlich jedes Thema wieder neue und besondere Fragen mit sich brachte.

*Schülerin, Erzieherin und Mutter teilen einen Kürbis*



### Beispiel 1: Meinungsfreiheit: ja, aber ...

Während des Studientages des Kollegiums hatten Lehrkräfte folgende Regeln formuliert: »Jeder hat das Recht auf freie Meinungsäußerung, wobei aggressives Gedankengut sowie Äußerungen (z. B. auf CDs) und Mittel von Gewalt nicht geduldet werden.« Und: »Jeder hat das Recht, gehört zu werden und ein Recht auf Mitbestimmung und Mitgestaltung«. Die Aushandlungsgruppe einigte sich daraufhin schnell auf die zweite Regel, wurde doch der Verzicht auf Gewalt bereits in einer anderen Regel niedergelegt. Bei der Rückkopplung mit dem Kollegium – alle Regeln wurden nach der Einigung in der Aushandlungsgruppe Eltern, Kollegium und Kindern vorgestellt, die ihre Änderungswünsche dazu anmelden konnten – wurde jedoch wieder eine Einschränkung gemacht: Es wurde zu bedenken gegeben, dass mit einer solchen Regel suggeriert würde, jede/r könne immer und jederzeit sagen, was sie oder er denkt. Der Rahmen der Schule ließe das jedoch nicht zu und es sei realistisch nicht umzusetzen. Eine Lehrerin erinnerte daran,

das es in der Regel um das Grundrecht auf Meinungsfreiheit ginge, das in der Regel prinzipiell verankert werden solle. Dafür bräuchte man jedoch einen geeigneten Rahmen, damit nicht jeder seine Meinung in den Raum rufen würde, wenn es ihm oder ihr gerade passen würde, gab eine andere Kollegin zu bedenken. An einer Schule in Australien, erzählt eine Kollegin, habe sie zum Beispiel Schulversammlungen erlebt, in denen jeden Freitagnachmittag alle aus der Schule zusammen kämen, um sich über die aktuellen Belange, Fragen und anstehende Entscheidungen auszutauschen. Am Ende der Diskussion wurde aufgrund der Bedenken einiger Kollegen der Änderungsvorschlag gemacht, die Regel zum Recht auf Mitbestimmung und freie Meinungsäußerung durch den Passus »zu gegebenen Anlass« einzuschränken.

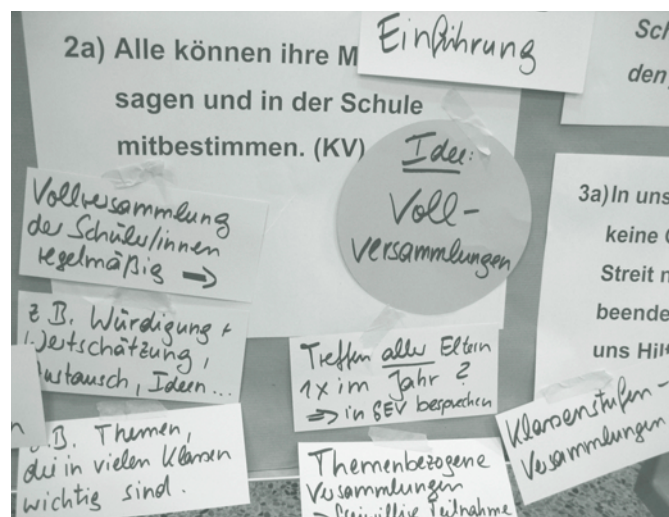
In der Aushandlungsrunde gab es dann eine spannende Diskussion zum Änderungsvorschlag des Kollegiums. Schülerinnen und Schüler berichteten, dass sie von Lehrkräften immer unterbrochen würden, wenn sie etwas sagen wollten. Eltern meinten, sie hätten genug Vertrauen zu den Kindern, dass die nicht immer und jederzeit dazwischen reden würden. Einige Lehrerinnen wandten ein, dass ja auch Unterricht gemacht werden und deswegen Kinder teilweise unterbrochen werden müssten. Eine Lehrerin äußerte die Idee, dass es spezielle Orte geben müsste, wo genug Zeit und Raum dafür da seien, damit alle ihre Meinung sagen könnten, z.B. Wochenanfangs- oder Wochenabschlusskreise in der Klasse, wöchentliche Schulversammlungen oder einen regelmäßig stattfindenden Klassenrat, wo jeder zu Wort kommen könnte. Am Ende der Debatte entschied sich die Aushandlungsgruppe gegen den Einwand der Lehrkräfte, freie Meinungsäußerung nur zu gegebenen Anlass zuzulassen und verabschiedete die Regel zu freie Meinungsäußerung und Mitbestimmung uneingeschränkt. Die in der Diskussion gesammelten Ideen wurden zur weiteren Bearbeitung festgehalten.

Beim nächsten Treffen wurde das Thema von der Aushandlungsgruppe noch einmal aufgegriffen. Von Elternseite wurde der Wunsch geäußert, einmal im Jahr eine Versammlung durchzuführen, wo Eltern ihre Wünsche und Gedanken mit der Schule austauschen könnten. Auch das Thema Vollversammlungen für Schülerinnen und Schüler wurde wieder diskutiert. Zum Thema Vollversammlungen gab es unterschiedliche Auffassungen: Eine Lehrerin berichte erneut von dem australischen Beispiel und schlug eine monatliche Vollversammlung vor. Von Schülerseite gab es die Befürchtung, dass das viel zu laut sei, es wäre deshalb besser, sich in kleineren Gruppen zu treffen sollte. Von Seiten der Schulleitung wurde vorgeschlagen, themenbezogene Versammlungen durchzuführen wie es bereits bei der jährlichen Verabschiedung der 6. Klassen praktiziert wird. Dies stieß bei einigen Eltern auf Zustimmung; es könnten ja an festen Tagen Versammlungen zu bestimmten Themen stattfinden, wo nur die kommen würden, die das interessiert. Dann wäre es vielleicht auch nicht zu laut. Die Schülerinnen machten den Vorschlag, Vollversammlungen auf Klassenstufenebene oder mit Kleinen (1.-3. Klassen) und Großen (4.-6. Klasse) durchzuführen. Außerdem gebe es auch Themen, die nur Jungen oder Mädchen, Frauen oder Männer interessieren würden, so dass man auch getrenntgeschlechtliche Veranstaltungen durchführen könnte.

Am Ende der Diskussion betonte eine Lehrerin, dass die Einführung solcher Institutionen für mehr Mitbestimmung von Kindern natürlich nicht von heute auf morgen funktionieren könnte, sondern man in kleinen Schritten erproben müsste, wie es am besten geht. Ansonsten könne es schnell zu einer Überforderung werden. Es sei aber wichtig, damit anzufangen und zum Beispiel erst mal im Klassenrat demokratische Verfahren einzuüben. Hier könnte man auch lernen, sich gegenseitig Feedback zu geben; Lehrerinnen und Lehrer hätten da ebenfalls noch großen Bedarf. Es sei wichtig, Rituale für ein Feedback an der Schule einzuführen, wo Gefühle und Wünsche geäußert werden können und Anerkennung gegeben wird. Eine Kollegin ergänzt, dass der Fokus dabei vor allem auf Ressourcen und Potenziale gelegt werden solle.

Durch die Diskussion in der Aushandlungsgruppe ist deutlich geworden, wie wichtig es ist, Mitbestimmung und freie Meinungsäußerung in der Schule zu verankern und neue Möglichkeiten und Räume dafür zu eröffnen. Von Kindern, Eltern und Lehrerinnen sind viele Ideen gesammelt worden, wie das aussehen könnte. Ein erster Schritt zur Umsetzung wird eine für das gesamte Kollegium verbindliche Fortbildung zum Thema Klassenrat sein.

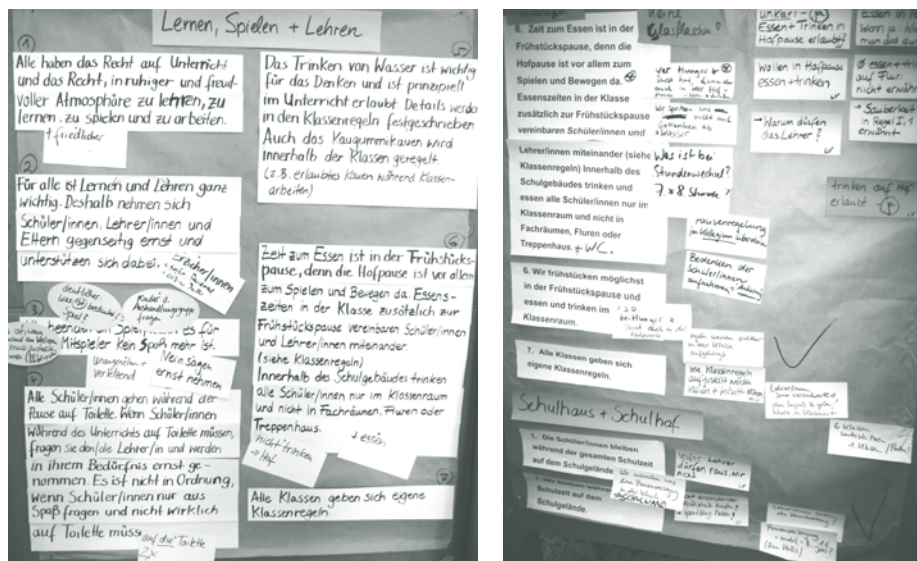
Regelvorschlag zur freien Meinungsäußerung



## Beispiel 2: Essensregelung oder: Über die Schwierigkeit, alte Gewohnheiten zu verändern

Von Seiten einiger Schülerinnen und Schüler sowie einiger Eltern wurde in der Aushandlungsrunde der Wunsch geäußert, auch in anderen Pausen als in der dafür vorgesehenen Frühstückspause essen zu dürfen, da die Zeit zwischen Schulbeginn und Schulschluss sehr lang sei. Außerdem würden Kinder, die nicht so schnell essen können, ihr Brot in der Pause oft gar nicht schaffen und es gerne später essen. Eine Schülerin meinte, es wäre auch gut, auf dem Hof essen zu können. Da gäbe es Bänke, wo man in Ruhe sitzen könne. Die Schulleitung betonte an dieser Stelle, dass die Frühstückspause vor einigen Jahren extra eingerichtet worden sei, weil viele Kinder hungrig in die Schule kämen und gleich nach der ersten Stunde eine Möglichkeiten haben sollten, in Ruhe zu essen. Das Essen und Trinken auf dem Hof sei wegen der vielen liegengelassenen Abfälle untersagt worden. Wenn es aber Bedarf an weiteren Frühstückspausen gebe, müsste man eine andere Pause dafür finden. Das könnte man ja in den Klassen regeln. In der Aushandlungsgruppe einigte man sich deshalb auf die Regelung: Zeit zum Essen ist in der Frühstückspause, denn die Hofpause ist vor allem zum Spielen und Bewegen da. Essenzeiten in der Klasse zusätzlich zur Frühstückspause vereinbaren Schülerinnen und Lehrerinnen miteinander (Klassenregeln). Innerhalb des Schulgebäudes trinken und essen alle Schülerinnen nur im Klassenraum und nicht in den Fachräumen, Fluren oder im Treppenhaus.

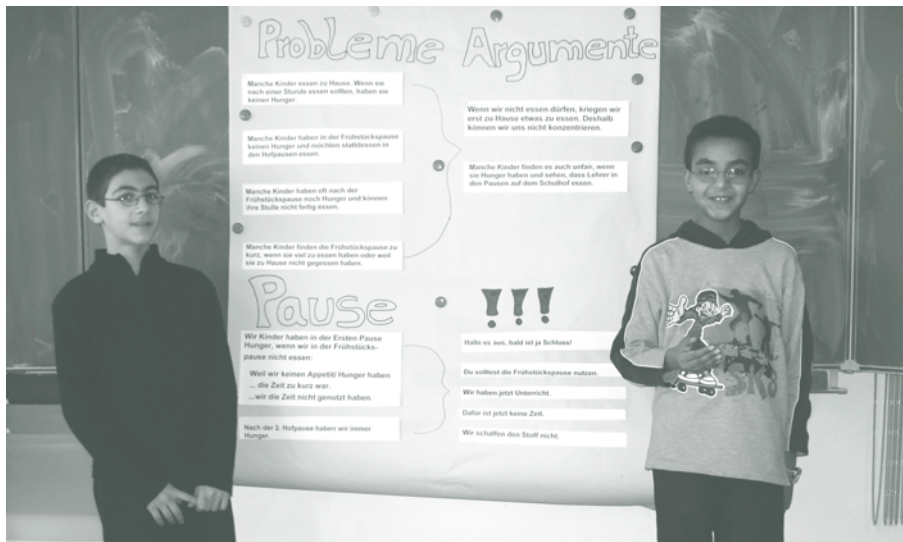
### Regelvorschlag zum Essen in der Schule



Bei der Rückmeldung in den Schulklassen rief diese Regel Irritation hervor: Heißt das jetzt, wir können auch in der Hofpause essen? Andere meinten: »Wir wollen auch auf dem Hof essen, warum dürfen Lehrer das?« Im Kollegium sorgte die Regelung ebenfalls für Diskussion und zeigte die unterschiedliche Handhabung. Viele Lehrerinnen bemängelten, dass die Frühstückspause viel zu kurz sei. Manche Lehrerinnen haben deshalb schon eigene Regelungen gefunden. Eine Lehrerin erzählte, dass sie schon seit langem kleine Pausen zwischen durch machen würde, um den Kindern die Gelegenheit zum Essen zu geben. Für mehr Entspannung bräuchte man auch entspanntere Pausenzeiten, z.B. zweimal 20-minütige Frühstückspause. Das würde aber die Schulzeit verlängern und gebe sicherlich Diskussion im Kollegium. Es stellte sich die Frage, ob die beschlossene Pausenregelung vielleicht neu besprechen werden sollte. Auch von Elternseite gab es Einwände gegen die bestehende Regelung: Manchen könnten so früh morgens nichts bzw. nicht viel essen, und warum sei es nicht möglich, in der Hofpause zu essen? Außerdem stellte sich heraus, dass viele Lehrerinnen und Lehrer dieses Thema unterschiedlich handhaben, was bereits zu Konflikten im Kollegium und bei den Kindern geführt hat.

Die Diskussion wurde mit den Rückmeldungen an die Aushandlungsgruppe zurückgegeben. Auch in der Aushandlungsgruppe gab es eine kontroverse Debatte. Während Schülerinnen und Schüler, Eltern und einige der Lehrkräfte darauf hinwiesen, dass die Essenspause einfach zu kurz sei und manche Lehrerinnen keine zusätzlichen Zeiten im Unterricht dafür zur Verfügung stellen würden, sahen andere im Transport und Genießen von Essen und Getränken im Schulhaus zusätzliche Unfallgefahren: »Im Flur wird gedrängelt und geschubst und vor allem den kleinen Kindern dabei das Brot aus der Hand geschlagen.« Die Unfallgefahr könne man auch hineininterpretieren, entgegnete eine andere Lehrerin. Sie argumentierte, man müsse essen und trinken können, wenn man Hunger bzw. Durst hat.

Bei der nächsten Aushandlungsrunde diskutierten die Beteiligten erneut. Von Seiten der Schülerinnen und Schüler wurde wieder für das Essen auf der Hofpause plädiert. »Ich lasse mir doch nicht vorschreiben, wann ich Hunger habe«, meinte eine Schülerin. Ein anderer



*Schüler präsentieren ihre Argumente für eine neue Essensregelung auf der Gesamtkonferenz*

Schüler machte darauf aufmerksam, dass seine Klasse an manchen Tagen acht Stunden Unterricht hätte und man da einfach zwischendurch etwas essen müsste. Von Seiten einer Lehrerin wurde noch mal auf die Gründe für die bisherige Regelung der Frühstückspause hingewiesen.

Bei diesem Thema konnte die Gruppe zum ersten Mal keine Einigung erzielen, so dass die Regel auf Vorschlag der Moderatorin erst einmal ausgesetzt wurde; vielleicht sei sie noch nicht reif. Alle einigten sich darauf, dass das Thema zunächst im Kollegium besprochen werden sollte, weil es da offenbar den größten Diskussionsbedarf geben würde. Die Kinder aus der Aushandlungsgruppe sollten mit Unterstützung einer Lehrerin und einer Mutter ihre Ideen und Argumente für eine Änderung der bisherigen Regel auf der nächsten Kollegiumssitzung vorstellen. Zwei Schüler der Aushandlungsgruppe stellten dort die Sichtweise der Kinder auf das Thema »Essensregelung« und die Schwierigkeiten und Mängel der bisherigen Regelung vor und präsentierten die gemeinsam erarbeiteten Änderungsvorschläge der Aushandlungsgruppe. Vom Kollegium wurden die Ideen und Vorschläge der Kinder mit großem Interesse aufgenommen und diskutiert. Eine neue Regel muss jedoch noch erarbeitet werden.

### Ergebnisse und weitere Schritte der Aushandlungsgruppe

Die Aushandlungsgruppe hat in ihren bisher sieben Runden mehr als 40 Regeln ausgehandelt und verabschiedet. Nur für die »Essensregel« konnte bisher keine Einigung gefunden werden. Die Regelvorschläge wurden nun den Gremien zur Abstimmung vorgelegt. Als letzte Instanz muss die Schulkonferenz den neuen Regeln zustimmen. Dort sind die Vertreterinnen und Vertreter der Schülerschaft bisher zwar nicht stimmberechtigt, können aber bei wichtigen Entscheidungen ein außerordentliches Stimmrecht erhalten. Unter den vereinbarten und zum Teil schon verabschiedeten Regeln sind eine Reihe von Regeln, die für alle an der Schule gleichermaßen gelten, für Hausmeister und Schulsekretärin, für Kinder, Lehrerinnen und Lehrer, für Erzieherinnen und Erzieher und auch für die Eltern. Für diese wie auch für alle anderen Regeln stellt sich nun die Frage, wie mit Verstößen gegen die Regeln umgegangen werden soll. Werden Kinder und Erwachsene hier tatsächlich als gleichberechtigte Personen anerkannt? Wird es gelingen, bei Verstößen gegen die Regeln so zu reagieren, dass die Würde und die Rechte von Kindern dabei nicht verletzt werden? Werden Erwachsene tatsächlich bei Verstößen gegen Regeln genauso belangt wie Kinder? In Bezug auf die Umsetzung der Kinderrechte sind dies die eigentlich entscheidenden Fragen. Deshalb sammelten Kollegium, Eltern und Aushandlungsgruppen im Rahmen ihrer Treffen zunächst Ziele, die mit den noch zu erarbeitenden Konsequenzen erreicht werden sollten und setzten diese Ziele zu den Kinderrechten in Bezug.

In einem weiteren Schritt wurden sowohl von Kindern als auch von Erwachsenen allgemeine Vorschläge für Konsequenzen bei Regelverstößen gesammelt, die eine bemerkenswerte Bandbreite aufweisen. Von den Kindern kamen Ideen für Strafen wie »vor die Tür stellen«, »nach Hause schicken« und »Pepperoni essen«, aber auch Ideen zur Wiedergutmachung bei Schädigung von anderen, wie »dem Geschädigten bei Hausaufgaben helfen«, »Dinge ausleihen« und »Massage anbieten«. Auch von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer gab es sehr unterschiedliche Vorschläge zum Umgang mit Regelverstößen. An dieser Stelle wurde mehr als anderswo die Diskrepanz zwischen den pädagogischen Ansätzen im Kollegium deutlich. Während einige ein konsequentes »Durchgreifen« forderten, waren andere auf Ausgleich und Gespräch bedacht. In einer anonymen Befragung von Lehrerinnen wurde u.a. der

Wunsch nach einer Diskussion über das Selbstverständnis der Lehrkräfte geäußert, wo man auch über den Zusammenhang zwischen Schülerfehlverhalten und vorausgegangenem Lehrerfehlverhalten (z. B. Nicht-Wahrung der fürsorglichen Beaufsichtigung, autoritäres Auftreten, mangelnde Unterrichtsvorbereitung) sprechen könne.

Für die Erarbeitung von Konsequenzen war und ist die Reflexion darüber, was eigentlich mit der jeweiligen Konsequenz erreicht werden soll, von größter Bedeutung. Hier genau erweist sich, mit welcher Haltung Erwachsene und Kinder einander begegnen, wie viel Respekt und Anerkennung sie füreinander aufbringen. Bei der Besprechung der gesammelten Vorschläge für Konsequenzen bei Regelverstößen wurden und werden die an den Kinderrechten orientierten Ziele von Konsequenzen deshalb immer als Maßstab dafür verwendet, ob eine bestimmte Konsequenz für einen Regelverstoß geeignet ist oder nicht. Exemplarisch wurden bereits mögliche Regelverstöße zu einzelnen Regeln gesammelt und nach ihrem »Schweregrad« bewertet. Im nächsten Schritt sollen nun ausgehend von den erarbeiteten Zielen konkrete Konsequenzen zu diesen Verstößen erarbeitet werden.

Für das Kollegium wie auch für die Aushandlungsgruppe ist die Diskussion und Einigung auf gemeinsame Ziele von Konsequenzen und eine entsprechende Vorgehensweise bei Regelverstößen ein große Herausforderung. Immer wieder müssen sich dabei alle Beteiligten vergegenwärtigen, was sie mit ihrem Handeln erreichen wollen, und reflektieren, ob dieses Handeln im Übereinklang mit den Rechten von Kindern steht. Dieser Prozess wird noch viel Zeit und Kraft in Anspruch nehmen, aber er wird sich auszahlen; insbesondere, wenn weiter an ihm gearbeitet wird.

Zur Feier der Verabschiedung der Schulregeln wird es zum Abschluss des Jahres ein großes Fest an der Schule geben, auf dem die Arbeit der Aushandlungsgruppe gewürdigt werden soll. Der Prozess der Aushandlung von Regeln und Konsequenzen kann und wird damit nicht zu Ende sein. In bestimmten Abständen muss ausgewertet werden, ob die Regeln tragfähig und der Situation angemessen sind bzw. wo Veränderungsbedarf besteht. Gerade in Hinblick auf die Erarbeitung und Umsetzung von Konsequenzen wird die Schule auch weiterhin externe Moderation und Unterstützung brauchen. Wie weit sie aus eigener Kraft den begonnenen Weg fortsetzen kann, wird davon abhängen, ob sich - zum Beispiel aus dem Kreis der Aushandlungsgruppe - Personen finden, die diese Aufgabe im Auge behalten und Verantwortung dafür übernehmen, die in einem demokratischen Verfahren ausgehandelten Ergebnisse auch weiterhin demokratisch zu überprüfen bzw. neu zu verhandeln.

Erfahren haben wir, dass alle, die intensiv an der Arbeit der Aushandlungsgruppe beteiligt waren, das als eine große Bereicherung erlebt haben. Die Offenheit füreinander und der gemeinsame Dialog auf gleicher Augenhöhe haben dazu beigetragen, dass auch diejenigen in der Gruppe, die anfangs sehr zurückhaltend waren, sich immer mehr eingebracht haben und selbstbewusst ihre Position vertreten haben. Die intensive Arbeit in Kleingruppen mit anschließender Präsentation der Ergebnisse hat dazu beigetragen, gerade den Kindern mehr Sicherheit im Auftreten und damit auch die Überzeugungskraft zu geben, dass sie sich für ihre Belange aktiv und wirkungsvoll einsetzen können. Für die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern, aber auch zwischen Lehrerinnen und Eltern war die Erfahrung der Aushandlungsgruppe ein »historisches Moment«. Nie zuvor sei man so intensiv ins Gespräch miteinander gekommen und habe so viel voneinander erfahren.

Die Erfahrungen der Aushandlungsgruppe wirken weit in die Schule hinein. Was hier an Gesprächskultur und demokratischer Teilhabe erlebt und gelernt wurde, nehmen alle Betei-

ligten mit in ihren Schulalltag, wo sie davon berichten oder das eine oder andere selbst praktizieren können. Im besten Falle werden auch andere sehen, wie viel Potenzial, wie viele Ideen und Ressourcen in solchen Aushandlungsprozessen erschlossen werden können, und sich davon anstecken lassen. Viele Themen sind im Aushandlungsprozess angesprochen worden, die sich nicht in den Regeln wiederfinden, sondern als Wünsche und Vorschläge gesammelt wurden. Die Einführung von Konfliktlotsen und Klassenräten konnte bereits initiiert werden; andere Themen wie muttersprachlicher Unterricht oder Schulversammlungen sind in der Diskussion. Vieles andere mehr steht auf der Agenda und wird in Angriff genommen, wenn es Leute gibt, die sich dafür engagieren, und wenn Zeit und Raum gefunden werden, neue Projekte zu realisieren. Die Schule hat sich auf den Weg gemacht, Kinderrechte besser zu verwirklichen und die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern an der Schule zu verbessern. Das Projekt Schulregeln unter Berücksichtigung der Kinderrechte wurde im Schulprogramm verankert. Die Aushandlungsrunden haben dazu einen wichtigen Beitrag geleistet.







Die Schule

**c) Zukunftswerkstatt: Wie sieht unsere Traumschule aus?**

Mittelschule Korla Awgust Kocor Wittichenau (Sachsen)

**Die Schule**

Die sächsische Kleinstadt Wittichenau mit 6.200 Einwohnern liegt in der Lausitzer Heide- und Teichlandschaft. 35 Prozent der Bevölkerung sind sorbischer Abstammung. Die Sorben, die sich vor allem in der Ober- und Niederlausitz angesiedelt haben, sind eine in Deutschland anerkannte Minderheit. Die Schülerinnen und Schüler kommen überwiegend aus den umliegenden Orten von Wittichenau. Die Schule befindet sich am Stadtrand, umgeben von Eigenheimen; das Schulgebäude wurde 1975 erbaut. Auf dem Schulgelände befinden sich die Grundschule, eine Turnhalle, eine Basketballanlage sowie ein großer Schulhof, der den Schülern und Schülerinnen in den Pausen viel Bewegungsfreiraum lässt. Die Neubauschule wurde farblich neu gestaltet, die Klassenräume wurden mit Hilfe der Eltern renoviert.

Die Mittelschule Korla Awgust Kocor besuchen derzeit 213 Kinder und Jugendliche, die von 23 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden. Der Schulclub befindet sich 10 Minuten Fußweg entfernt in der ehemaligen Außenstelle der Schule. Der Schulförderverein, in dem Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie kleine mittelständische Unternehmen der Stadt vereint sind, unterstützt die Arbeit der Grund- und Mittelschule sowie des Schülerclubs sehr aktiv. Derzeit arbeiten alle am Schulleben Beteiligten an der Weiterentwicklung des Schulprogramms. Aufgabenschwerpunkte sind dabei die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken besonders in den Klassen 6-10, die Qualifizierung zur Erhöhung der Medienkompetenz der Lehrer und Schüler sowie die Durchführung von zwei Projektwochen, die unter dem Thema »Dem Lernen auf der Spur« stehen und sich somit in die Schuljahresschwerpunkte einfügen.

Die Schule verfügt bereits über Erfahrungen mit Schulentwicklungsprozessen. Bis vor fünf Jahren gab es einen Konflikt zwischen Kollegium und Schulleitung, in dessen Folge sich das Kollegium an die Lehrerfortbildungsakademie Meißen (SALF) wandte. Anschließend begann der Schulentwicklungsprozess mit externer Moderation. Seit April 2003 arbeitet eine Steuergruppe an der Schule, seit August 2003 eine neue Schulleitung, auf deren Initiative eine Arbeitsgruppe zur Überarbeitung der Hausordnung entstand. Der Entwurf ging in den Schülerrat und wurde einige Wochen lang in den Gremien der Schule diskutiert. Danach erfolgte die Überarbeitung und Abstimmung in der Schulkonferenz. Der gesamte Prozess dauerte ca. neun Monate.

Der Schulhof

**Kinderrechte an unserer Schule?**

**Vorbereitende Gespräche**

Im ersten Gespräch mit der Schulleitung stellte die Projektgruppe Ziele und Erfahrungen ihrer Arbeit an den Berliner Grundschulen vor. Nachdem grundsätzliche Offenheit vorhanden und Interesse für das Thema Kinderrechte geweckt war, kam es zu weiteren Gesprächen mit den am Projekt beteiligten Klassenlehrerinnen sowie der Schülerversammlung der





Schule. In diesen Gesprächen wurde von der Projektgruppe die Durchführung einer Zukunftswerkstatt zum Thema »Unser Haus der Kinderrechte« vorgeschlagen. Pädagoginnen, Schülerinnen und Schüler zeigten sich sehr offen und interessiert und waren dankbar, dass das Thema Kinderrechte von externen Partnerinnen in der Schule eingeführt wurde. In diesem Zusammenhang wurde aber auch deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer auf das Thema Kinderrechte, das sie zumeist in Verbindung mit so genannten Dritte-Welt-Ländern kennen, in der eigenen Schule zunächst verunsichert und irritiert reagieren. Auf die Ergebnisoffenheit einer Zukunftswerkstatt konnten sich Schulleitung und Lehrerinnen aber gut einlassen.

Verabredet wurde, dass Schülerinnen und Schüler der beiden sechsten Klassen im Rahmen einer eintägigen Zukunftswerkstatt Ideen zu einer besseren Verwirklichung der Kinderrechte an der Schule sammeln und diese dann mit Unterstützung der Lehrkräfte, der Eltern, der RAA Hoyerswerda und anderer kommunaler Institutionen umzusetzen. Nach den Gesprächen mit den Schülervertreterinnen und -vertretern war darüber hinaus deutlich geworden, dass es bei ihnen eine große Unklarheit über die Rolle und die Aufgaben einer Schülervertretung und damit verbunden eine geringe Motivation zum Engagement gab. Nur zwei Jugendliche in der Gruppe zeigten Interesse an der Arbeit im Gremium. Die Projektmitarbeiterin der RAA vor Ort reagierte darauf mit dem Angebot eines zweitägigen Schülerworkshops, in dem Ziele, Aufgaben und Möglichkeiten einer Schülervertretung besprochen werden und die Schülerinnen und Schüler ein entsprechendes Coaching bekommen sollten. Schulleitung, Schülervertreterinnen und Schülervertreter nahmen dieses Angebot gerne an.

#### Zukunftswerkstatt »Unser Haus der Kinderrechte«

In Vorbereitung auf den Projekttag erhielten die Kinder einen Brief mit den Kinderrechten und einen kleinen Recherche- und Arbeitsauftrag zum Thema der Zukunftswerkstatt. Bereits im Vorfeld konnte sich so jede/r individuell mit den Kinderrechten beschäftigen und erste Ideen zu deren Verwirklichung an der Schule sammeln. Die Projekttag begann mit einer Einstimmung auf das Thema: Ausgewählte Kinderrechte wurden vorgestellt, besprochen und mit Beispielen unterlegt. In beiden Klassen wurde deutlich, dass Kinderrechte zwar als relevant für Länder der »Dritten Welt« gesehen wurden, ein Bezug zur eigenen persönlichen oder schulischen Situation für die Kinder zunächst jedoch nicht erkennbar war. Das änderte sich jedoch im Laufe des Tages sehr schnell.

Zu Beginn der Zukunftswerkstatt wurden Arbeitsgruppen gebildet, die den ganzen Tag über bestehen blieben. Die Kinder hatten dadurch die Möglichkeit, sich besser aufeinander und auf die Gruppe insgesamt einzustellen. Zur weiteren Vertiefung des Themas Kinderrechte gestalteten die Gruppen zu einem gemeinsam gewählten Recht Plakate, für die sie alte Zeitungen und Zeitschriften mitgebracht hatten. Wichtige Rechte für die Kinder waren das Recht zu spielen, sich zu erholen und künstlerisch tätig zu sein, das Recht auf Schutz vor Gewalt, Missbrauch und Ausbeutung, das Recht auf ein Privatleben und die Achtung ihrer Würde sowie das Recht, in allen sie betreffende Dingen mitbestimmen zu dürfen. Diese Rechte wurden sowohl im schulischen als auch im privaten Bereich als besonders relevant erlebt. Nach dieser thematischen Einstimmung begannen die eigentlichen Arbeitsphasen der Zukunftswerkstatt.

#### Visionsphase: Wir gestalten unsere Traumschule

Zur Anregung für den Bau einer Traumschule erhielt jede Arbeitsgruppe Auszüge aus einem Katalog zur Schulbauplanung, in denen 80 Baelemente für Kinder aufgeführt waren. Jede Gruppe konnte Ergänzungen vornehmen; die ausgewählten Elemente konnten auf dem Bild noch verfeinert oder ergänzt werden. Es sollten mindestens 40 Elemente verbaut werden, wobei der Phantasie der Kinder keine Grenzen gesetzt waren. Nach Fertigstellung des Gebäudes sollten die Kinder überlegen, wie sie miteinander in der Schule lernen wollen

und dazu ihre Gedanken aufschreiben bzw. -malen. Am zweiten Projekttag wurde auf die Verwendung vorgegebener Elemente verzichtet, weil sich die Methode als sehr zeitaufwendig erwies und gleichzeitig die Kreativität der Kinder einschränkte.

Im Ergebnis entstanden wahrhafte Traumschulen: Schulen, die die Bedürfnisse der Kinder widerspiegeln wie Spaß beim Lernen, mehr praktisches Lernen, auch mal auf dem Schulhof oder draußen lernen, mehr Bewegung, extra lange Pausen, Privatschulen nur für Freunde, keine Noten, kürzere Stunden, Unterricht mit netten und lustigen Lehrern, mehr Exkursionen und: Wenn es Veränderungen geben soll, stimmen alle darüber ab! Jede Traumschule verfügte über ausreichend Bewegungs- und Erholungsmöglichkeiten wie Swimmingpool, Fitnessraum, Getränkeautomaten, Grünflächen, Freizeit- und Partyräume.

Bei der Präsentation der Traumschulen wurde immer versucht, den Bezug zu den Kinderrechten herzustellen, was nicht in jedem Fall gelang. Zwar war es im Vergleich zu unseren Erfahrungen mit den jüngeren Kindern der Berliner Schulen eher möglich, mit den sechsten Klassen an der Unterscheidung von Rechten und Bedürfnissen zu arbeiten, doch blieben die Formulierungen der Kinderrechtskonvention auch hier oftmals noch zu abstrakt für die Kinder, um sie auf ihre Wünsche und Bedürfnisse anwenden zu können.

Auf die Frage, wie sie miteinander lernen wollten, hatten die Kinder viele anregende Ideen. Sie möchten eine ehrliche, gleichberechtigte, respektvolle und gewaltfreie Arbeits- und Umgangsweise an der Schule und mehr Anerkennung durch die Erwachsenen, aber auch untereinander. Mehr Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern, weniger Leistungsdruck und mehr Experimentierfreude beim Lernen sind zentrale, immer wieder kehrende Wünsche von Kindern, nicht nur an dieser Schule. Wünsche? Nein, all dies sind tatsächlich grundlegende Rechte, auf die alle Kinder einen Anspruch haben. Lernbedingungen zu schaffen, die den individuellen Fähigkeiten von Kindern angemessen sind, Lernbedingungen, die der Würde von Kindern entsprechen und die Beteiligung von Kindern ermöglichen, ist demnach eine der zentralen Aufgaben, vor denen Schulen derzeit stehen.

### Kritikphase: Was uns an unserer Schule gefällt und was wir gern ändern würden

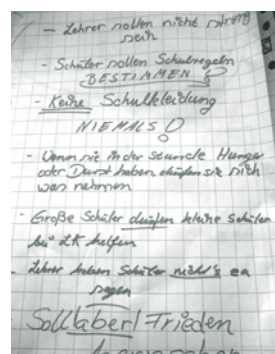
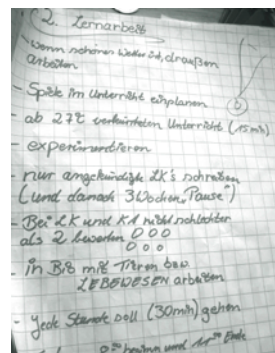
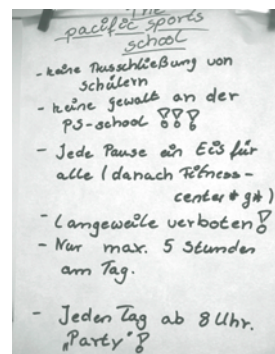
Während dieser Arbeitsphase erhielten die Arbeitsgruppen den Auftrag, ihre eigene Schule einmal genauer zu betrachten, das Schulhaus, die Lernbedingungen sowie die Zusammenarbeit mit anderen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften. Ihre Aufgabe war es, Dinge, mit denen sie zufrieden sind an ihrer Schule und die unbedingt so bleiben sollen, als »Sternchen« zu benennen. In der Auswertung war besonders auffällig, dass das Augenmerk der Kinder hier besonders auf äußere Bedingungen wie bauliche Gegebenheiten fiel. Die Klassenzimmeregestaltung, die Turnhalle, der Schülerclub, die Gestaltung der Flure, das ausreichende Vorhandensein von Fahrradständern werden vor dem Klima in der Schule, den Neigungskursen und dem Umgang miteinander genannt.

Der zweite Teil der Aufgabe bestand darin, »Stolpersteine« aufzuspüren, also Dinge, die die Kinder an der Schule gern verändern würden. Auch hier wurde sichtbar, dass sie bauliche bzw. sanitäre Mängel zuerst als Stolpersteine identifizierten, wie zum Beispiel alte und undichte Fenster, der Zustand der Außenfassade, nicht abschließbare und schlecht ausgestattete Toiletten, fehlende Bänke auf dem Schulhof oder die schmutzige kleine Turnhalle. Auch der Klingelton wurde als Stolperstein benannt.

Alle gesammelten Sterne und Stolpersteine wurden im Plenum präsentiert. Die Arbeitsgruppen wählten dann die beiden für sie wichtigsten Stolpersteine, die sie gerne beseitigen wollten, aus und sammelten Ideen und Argumente, wie sie im darauf folgenden Aushandlungsprozess die anderen von ihren Ideen überzeugen könnten. Im Rahmen der Präsentationen wurden von den Kindern Theaterstücke aufgeführt, Reden gehalten und Sketche dargeboten. Jede/r hatte dann die Möglichkeit, den für sie oder ihn wichtigsten Stolperstein mit einem Punkt zu versehen. In der einen Klasse wurde der schlechte Zustand der Toiletten am häufigsten gepunktet, in der anderen die ungenügende Ausstattung des Schulhofes mit Sitzgruppen und Bänken sowie die fehlenden Möglichkeiten für sportliche Aktivitäten auf dem Schulhof. Auffallend ist die Ähnlichkeit dieser Ergebnisse zum Prozess an der Grundschule an der Geisenweide in Berlin, wo sich fast dieselben Themen herauskristallisiert hatten.

### Realisierungsphase: Wir gestalten unseren Schulhof um!

Noch während des Projekttagess bildeten sich zu den jeweiligen Themen Projektteams, die sich für die weitere Koordinierung verantwortlich erklärten. In einem Brainstorming wurden erste Ideen für die Umsetzung des Projekts gesammelt. Da der Projekttag kurz vor Ferienbeginn statt-



Wie wollt ihr lernen?  
Antworten einer 6. Klasse

Schüler der sechsten Klassen  
beim Sammeln von Sternen  
und Stolpersteinen



find, erhielten beide Klassen das Angebot, in einem Anschlussworkshop zu Schuljahresbeginn Methoden des Projektmanagements kennenzulernen und für ihr eigenes Projekt zu nutzen. Dieses Angebot wurde von beiden Klassen angenommen.

Nach den Projekttagen gab es ein Auswertungsgespräch mit der Schulleiterin, dem Schulförderverein und dem Bürgermeister der Stadt Wittichenau. In diesem Gespräch wurden der Fortgang des Projektes beraten, mögliche Unterstützungsmechanismen angedacht sowie Kooperations- und Netzwerkpartnerschaften zusammengetragen. Aus der Elternschaft wurde Zustimmung und eine Unterstützungszusage für die Kinder gegeben. Dank des Engagements der Schulleitung ist es sofort gelungen, viele Partner in die Projektumsetzung zu involvieren, sie für die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Umsetzung von Kinderrechten in der Schule aufgeschossen zu machen und weitere Potenziale zu entdecken. Als erstes Ergebnis wurde die Schulhofgestaltung in den Schuljahresarbeitsplan aufgenommen.

Zu Beginn des neuen Schuljahres wurden mit den nun 7. Klassen Verabredungen für den weiteren Projektablauf getroffen. Anfang Oktober 2006 fand in den Klassen der Projektmanagement-Workshop mit dem Ziel einer konkreten Aktionsplanung in den entsprechenden Arbeitsgruppen und der Planung erster Arbeitsaufgaben statt. In beiden Klassen wurde eine Projektleitung gewählt. Die Projektleitungen baten die Klassenlehrerinnen um Unterstützung, die daraufhin zeitliche Ressourcen in den Klassenleiterstunden für die Besprechung von Projektangelegenheiten zur Verfügung stellen wollen. Dieser Prozess soll in den kommenden Monaten fortgeführt werden.

### 3 Sterne und Stolpersteine: Ein Fazit

#### Was hat die Projektarbeit unterstützt?

An unserem Projekt haben sich ausschließlich Schulen beteiligt, die bereits Erfahrungen mit Veränderungsprozessen bzw. mit externer Schulbegleitung haben. Daran anknüpfen zu können, hat gerade in der Anfangsphase die Zusammenarbeit zwischen der Schule und uns als externen Beraterinnen erleichtert. Unsere Erfahrungen zeigen, dass externe Schulberatung und -begleitung zumindest von diesen Schulen dankbar aufgenommen werden. Der wohlwollende, aber dennoch kritische Blick von außen sowie ein offenes Ohr für die Probleme, die es an jeder Schule gibt, eröffnen einen Raum, in dem neue Ideen und Kooperationen entstehen können.

Für solche Prozesse braucht man Zeit und Geduld. Nach mühsamen Anfängen haben sich immer mehr und immer neue Anknüpfungspunkte eröffnet, sind bis dahin unbekannte Ressourcen und Bedarfe sichtbar und nutzbar geworden. Nur eine langfristige Arbeit ermöglicht nachhaltige Veränderungen und deren dauerhafte Integration ins Schulleben. An unseren Projektschulen haben wir erlebt, dass ein halbes Jahr zwar ausreichte, Impulse zu geben und Veränderungen anzustoßen. Für eine Sicherung der Ergebnisse und deren nachhaltige Verankerung war diese Zeit jedoch viel zu kurz. Wir haben deswegen entgegen unseren ursprünglichen Planungen und auf den Wunsch der Schulen hin den begonnenen Prozess fortgesetzt und die Berliner Projektschulen über ein Jahr lang begleitet und beraten. Der bedarfs- und ressourcenorientierte Ansatz unserer Arbeit mit den Schulen hat dazu beigetragen, dass mit einem zeitlich begrenzten Projekt zu Kinderrechten ein längerfristiger Prozess angestoßen werden konnte, in dessen Verlauf Schulentwicklung möglich wurde und Kinderrechte nachhaltig ins Schulleben verankert werden konnten. In diesem Prozess sind viele relevante Themen der Schulen aufgegriffen worden, die nun Schritt für Schritt abgearbeitet werden müssen.

Eines unserer Hauptziele war es, Kinderrechte bekannt und in einem gemeinsamen Prozess erlebbar zu machen. Dies ist uns an allen drei Projektschulen gelungen. Kinder, aber auch Eltern und Lehrkräfte haben das Thema interessiert aufgenommen und gemeinsam an einer besseren Umsetzung von Kinderrechten an ihrer Schule gearbeitet. Der Sinn von Regeln und Rechten im Schulalltag ist unter Bezugnahme auf die Kinderrechte erkennbar geworden. Bei der Thematisierung der Kinderrechte sind von den Kindern unterschiedlichste Diskriminierungserfahrungen angesprochen worden: in Bezug auf Geschlecht, soziale Ungleichheit, Bildungsstand, Alter und Herkunft und zwischen Erwachsenen und Kindern. Es hat sich bewährt, Situationen zu ermöglichen, in denen Kinder Raum bekommen, um ihre Geschichten zu erzählen und über ihre Wünsche und Erfahrungen zu sprechen. Gemeinsam mit den Kindern haben wir Situationen in ihrem Alltag aufgespürt, in denen Kinderrechte relevant sind, und diese in Bildern und Rollenspielen dargestellt. Hier anzuknüpfen, könnte eine der wichtigsten Aufgaben im Schulalltag sein: Raum zu geben für die Erfahrungen und Wünsche der Kinder, Raum zum Zuhören und Miteinanderreden, Raum, um Verletzungen der Würde und der Rechte von Kindern aufzuspüren und sie dabei zu unterstützen, ihre Situation zu verbessern.

Durch die Projektarbeit haben Kinder die Erfahrung gemacht, selbst etwas an ihrer Schule in die Hand nehmen und verändern zu können. Ob in Aushandlungsrunden oder beim gemeinsamen Modellbauen mit der Schulleiterin haben Kinder erlebt, dass es möglich ist, eigene Ideen umzusetzen und dafür die Anerkennung und Unterstützung von Erwachsenen zu finden. Dieses Gesehen- und Gehörtwerden und das gemeinsame Gespräch mit Eltern und Lehrerinnen haben die Kinder in einem Maße wachsen lassen, das uns überrascht hat. Durch diese Erfahrung ist das Selbstbewusstsein vor allem derjenigen Kinder gestärkt worden, die sonst eher wenig Bestätigung im Schulleben bekommen. Besonders wirkungsvoll konnten die am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen bei der Vermittlung der Projektergebnisse in den anderen Schulklassen unter Beweis stellen. Der Peer-to-Peer-Ansatz erwies sich als geeignete Methode zur Einbeziehung der anderen Schulmitglieder in die Arbeit der Projektklassen und bot den beteiligten Kindern eine gute Gelegenheit, die im Projekt erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten weiterzugeben und zu vertiefen.

Die Schule ist neben der Familie der wichtigste Lebens- und Erfahrungsraum von Kindern. Was und wie Kinder hier lernen, entscheidet mit darüber, ob sie Vertrauen zu sich selbst, zu anderen und zur Welt entwickeln können. Insofern hängt es auch vom Schulklima und den Lernbedingungen ab, inwieweit Kinder ihre Bedürfnisse und Rechte kennen lernen und einfordern. Schulen können dies unterstützen, indem sie sich an den Kinderrechten orientieren und diese z. B. im Leitbild der Schule verankern. Für eine erfolgreiche Umsetzung müssen sie entsprechende Formen der Institutionalisierung entwickeln, wie Klassenräte, Schulversammlungen und Aushandlungsrunden. In unserer Projektarbeit haben sich Aushandlungsrunden bewährt, um die verschiedenen Interessen und Bedürfnisse der am Schulleben Beteiligten in ein gemeinsames Gespräch zu bringen und die jeweils anderen Perspektiven kennen und verstehen zu lernen. Sie haben dazu beigetragen, die Kommunikation zwischen Kindern, Lehrkräften und Eltern zu fördern und eine Schulkultur zu entwickeln, die auf gegenseitigem Respekt und der Achtung der Rechte aller basiert.

Die Auseinandersetzung mit Kinderrechten bietet Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern die Gelegenheit für eine Reflexion ihres eigenen Bildes vom Kind und fordert zu einer kritischen Überprüfung dieses Bildes auf. Wie viel Verantwortung haben wir als Erwachsene? Was trauen wir unseren Kindern zu? Wie viel Macht sind wir bereit abzugeben? Und wie viel Raum geben wir Kindern, um über ihre Belange selbst zu entscheiden? Die Kinderrechtskonvention gibt auf diese Fragen unmissverständliche Antworten, die entsprechend der jeweiligen Situation in den Alltag übersetzt werden müssen. In der Zusammenarbeit mit Schulen haben wir erlebt, dass diese »Übersetzung« eine große Herausforderung für Pädagoginnen und Pädagogen darstellt, die eine Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen, Potenzialen und Grenzen einschließt. Lehrerinnen und Lehrer waren froh, bei uns mit ihren Fragen und Problemen auf offene Ohren zu treffen und mit uns über ihre alltäglichen Konflikte in Bezug auf die Kinderrechte sprechen zu können. Der Bedarf an Diskussion und Austausch zu solchen Fragen war an allen Projektschulen hoch. Dafür Raum und Zeit zur Verfügung zu stellen, ist nicht nur die Aufgabe der einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen, sondern auch eine institutionelle Herausforderung, vor der Schulen derzeit stehen.

Im Rahmen unserer Projektarbeit sind Themen aufgegriffen worden, an denen die Schule bereits gearbeitet hat (Konfliktlotsen) bzw. die sie angedacht, aber für die sie noch keine konkreten Umsetzungsmöglichkeiten gefunden hatte (Projekt zur Schulhofumgestaltung). Durch eine engere Vernetzung mit kommunalen Trägern wie dem Kinder- und Jugendbüro bzw. dem Quartiersmanagement konnte die Realisierung geplanter Projekte vorangetrieben werden. Die Zusammenarbeit mit kommunalen Einrichtungen und anderen freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe erwies sich als sehr fruchtbar für die Prozesse an Schulen, aber auch in umgekehrte Richtung könnten von der Schule Impulse in die Nachbarschaft und die Kommune ausgehen. Diese Öffnung tut beiden Seiten gut und ist im Interesse der Rechte von Kindern nahezu eine Notwendigkeit. Familie, Gemeinde und Schule können und müssen enger zusammenarbeiten, um die Würde und die Rechte von Kindern besser schützen zu können.

### Was hat die Projektarbeit erschwert?

Schulen, die bereits in viele Projekte oder Programme involviert sind, verfügen zwar über gute Ausgangsbedingungen für weitere Kooperationen, sind jedoch oftmals an den Grenzen ihrer Belastbarkeit angekommen. An allen Projektschulen haben wir erfahren, mit welchem organisatorischen Aufwand die Integration unserer Projektarbeit in den Schulalltag verbunden war. Die vorgegebenen Rahmenbedingungen, personelle Engpässe und zahlreiche zusätzliche Anforderungen von außen haben jede neue Terminvereinbarung zu einer kleinen



Bewährungsprobe für das Projekt werden lassen. Bereits eine Woche nach den Herbstferien hörten wir von vielen Lehrerinnen, dass sie »nicht mehr wüssten, wo ihnen der Kopf steht«. In einer solchen Situation weitere zeitaufwendige Aushandlungsrunden zu vereinbaren, war nicht immer einfach. Schulen, die etwas verändern wollen, müssen einen Spagat wagen zwischen dem gewohnten Schulalltag, den sich verändernden Anforderungen von Schulbehörden und Lehrplänen sowie dem Handlungsbedarf, der sich aus der konkreten Situation der Schule und ihres Umfelds ergibt. Nicht selten wird dieser Spagat zu einer Zerreißprobe. Druck von allen Seiten schadet gelingenden Veränderungsprozessen: Es fehlen die Ruhe und der Raum, selbst zu entscheiden, was im Moment angemessen und möglich ist. Auch wenn Schulen generell aufgeschlossen waren für unser Projekt und für das Thema Kinderrechte, gab es doch Probleme, sobald Entscheidungen von der Schulleitung über die Köpfe des Kollegiums, der Eltern und Kinder hinweg getroffen wurden. Die Einbeziehung aller am Projekt Beteiligten in die Entscheidung für das Projekt und insbesondere die Zustimmung des gesamten Kollegiums zur Durchführung des Projektes sind deshalb unabdingbare Voraussetzungen einer gelingenden Kooperation. Oftmals sind auch hier eher unzureichende Kommunikationsstrukturen und personelle Überlastungen die Ursache für das Fehlen gemeinsamer Entscheidungsprozesse. Was dabei verloren gehen kann, ist das unentbehrliche Potenzial der eigenen Motivation, das sich gerade in schwierigen Situationen als größte Ressource erweist.

Auf das Thema Kinderrechte haben Lehrerinnen und Lehrer zunächst sehr positiv reagiert. Da in den Lehrplänen mittlerweile Unterrichtseinheiten dafür vorgesehen sind, haben sie das Projekt auch als Möglichkeit gesehen, Informationen und Materialien zum Thema zu bekommen. Schwierig war es jedoch, das Thema Rechte von Kindern nicht zwangsläufig in Verbindung mit Pflichten zu bringen. Nach Auffassung vieler Pädagoginnen und Pädagogen ist die Einhaltung von Rechten an die Erfüllung von Pflichten gebunden. Hier gibt es eine weit verbreitete Unkenntnis in Hinblick auf demokratische Prinzipien bei den Erwachsenen. Dass Rechte a priori jedem Menschen zustehen, selbst denen, die gegen sie verstoßen, ist eine der größten Errungenschaften moderner Staatsverfassungen, die gar nicht genug gewürdigt werden können. Unabhängig davon ist es natürlich wichtig, gemeinsam mit den Kindern die Verantwortung zu thematisieren, die mit der Inanspruchnahme von Rechten einhergeht. Dass Rechte nur dann Sinn machen, wenn sie auch anerkannt werden, d.h., wenn jede/r auch die Rechte der bzw. des Anderen anerkennt, kann und muss in diesem Zusammenhang deutlich gemacht werden. Unseren Erfahrungen nach verstehen das die Kinder oft besser als die Erwachsenen.

Eine weitere Schwierigkeit in der Zusammenarbeit mit Lehrerinnen war die oftmals vertretene Auffassung, dass den Kindern an ihren Schulen alle Rechte zugestanden werden und Defizite in erster Linie bei der Anerkennung der Rechte der Erwachsenen gesehen würden. Aus dem Alltag vieler Pädagogen und Pädagoginnen scheint diese Auffassung zunächst

plausibel, bedenkt man, welchen Belastungen sie tagtäglich ausgesetzt sind. Zunächst muss jedoch auch hier eingewandt werden, dass Erwachsene zwar selbstverständlich das selbe Recht auf Anerkennung ihrer Würde und ihrer Rechte haben, seine Verletzung jedoch nicht die Bedeutung der Kindrechte sowie den Anspruch der Kinder auf ihre Einhaltung mindert. Zum anderen stellt sich hier mitunter auch die Frage nach Ursache und Wirkung, also danach, welche Anerkennungsdefizite Kinder bereits erfahren haben bzw. noch erfahren und wie Pädagoginnen und Pädagogen damit umgehen. Hier liegt ein wesentlicher Teil der Verantwortung von Erwachsenen: Kinder als Kinder zu sehen und sie dabei zu unterstützen, selbst positive Erfahrungen mit Anerkennung zu machen und eine andere Anerkennungskultur einzuüben. Die Verantwortung und Initiative hierfür kann und darf keinesfalls auf die Kinder abgewälzt werden, wie es die Forderung nach Pflichterfüllung nahe legt. Lehrerinnen und Lehrer, die oftmals selbst unter Anerkennungsdefiziten leiden, können dies in ihren Kollegien thematisieren und sich, wenn nötig, externe Unterstützung suchen.

In engem Zusammenhang zu dem Thema Anerkennungsdefizite steht das fehlende Zutrauen von Lehrerinnen und Lehrern zu im schulischen Sinne »leistungsschwachen« Kindern, besonders zu Integrationskindern und bildungsfernen Kindern mit Migrationshintergrund. Es ist jedoch wissenschaftlich nachgewiesen, dass der Leistungsstand vieler Kinder unmittelbar das Vertrauen und Zutrauen der Erwachsenen in die Ressourcen und Fähigkeiten der Kinder widerspiegelt. Unsere Erfahrungen bestätigen, was Untersuchungen schon lange belegen, dass sich Kinder mit Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten von vielen Lehrerinnen und Lehrern bloßgestellt, ausgegrenzt und diskriminiert fühlen, auch wenn dies zu meist nicht einem absichtsvollem Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen, sondern eher der Unsicherheit im Umgang mit diesen Kindern geschuldet ist. Oft sind sie unzureichend darauf vorbereitet, mit Unterschieden in der Klasse umzugehen und wissen nicht, wie sie individuelle Ressourcen gerade von »schwierigen« Kindern fördern und integrieren sollen. Behinderte oder »verhaltensauffällige« Kinder werden in unserem Schulsystem oftmals als Störung oder Unterbrechung des »Normalen« gesehen, anstatt den Alltag mit ihnen gemeinsam und nach ihren Bedürfnissen zu gestalten. Hierfür müssen natürlich auch die Rahmenbedingungen (z. B. zu wenig Personal und ungenügende Qualifikation) verändert werden, welche Lehrerinnen und Lehrer oftmals einschränken, wenn sie etwas verändern wollen.

In der Arbeit mit den Kindern hat es sich als schwierig erwiesen, die vielen einzelnen Erfahrungen der Kinder hinreichend zu besprechen und bei Verletzungen von Rechten gemeinsam nach Lösungen bzw. Veränderungsmöglichkeiten zu suchen. Da der Projektzeitraum sehr begrenzt war und zwischen einzelnen Projektphasen lange Zeiträume lagen, konnten manche Themen nicht wieder aufgegriffen werden, und wir waren darauf angewiesen, dass die Lehrerinnen, die bei der Projektarbeit in der Regel dabei waren, die offen gebliebenen Fragen mit den Klassen noch einmal besprochen haben. In einigen Fällen ist dies geschehen, in vielen wissen wir es nicht, weil oftmals auch für die Auswertungsgespräche mit den Lehrerinnen nur wenig Zeit zur Verfügung stand.

Bei der Vermittlung des Rechtsbegriffes stießen wir ebenfalls auf eine Grenze: Für die Altersgruppe der 10- bis 12-jährigen Kinder war es zum Teil schwierig zu verstehen, was z. B. Wünsche und Bedürfnisse von Rechten unterscheidet oder wie Regeln und Rechte zusammenhängen. Eine altersangemessene Vermittlung der Kinderrechte und dafür geeignete Textfassungen sind deshalb grundlegende Voraussetzung für eine Vertiefung des Themas. Bei der Erarbeitung von Schulregeln erwies es sich überdies als Schwierigkeit, dass Kinder häufig ihnen bereits bekannte, durch Erwachsene vorgegebene Regeln reproduzierten, anstatt den Freiraum für eigene Ideen und Vorschläge zu nutzen. Kinder, die diesen Freiraum selten erfahren, brauchen deshalb andere Beispiele und Erfahrungen.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern war nicht immer in wünschenswerter Intensität möglich. Trotz umfangreicher Information aller Eltern konnten wir an einer Schule nur zwei Eltern motivieren, in Kontakt mit uns zu treten. Die Schwierigkeit lag hier in der Ergebnisoffenheit. Von den Eltern selbst bekamen wir den Rat, uns nach der Entscheidung für ein konkretes Projekt noch einmal an sie zu wenden. Tatsächlich unterstützten dann auf Initiative der Schule viele Eltern die Aktion Spieletaschen. An der anderen Schule, an der wir zweimal zu Gesamtelternversammlungen einluden, war die Resonanz wesentlich größer. Hier stand bereits im Vorhinein fest, dass es um die Erarbeitung von Schulregeln unter Berücksichtigung der Kinderrechte gehen sollte. Die anwesenden Eltern brachten zahlreiche Themen, Vorschläge und Fragen mit, die in die Arbeit der Aushandlungsgruppe einfließen. Während der Aushandlungen selbst waren die Eltern jedoch immer die am wenigsten repräsentierte Gruppe. Von fünf Elternvertretern waren in der Regel höchstens drei anwesend. Ein großer Teil der Elternschaft konnte gar nicht erreicht werden, was ein grundsätzliches



Problem an vielen Schulen ist. In Neukölln haben wir die Erfahrung gemacht, dass es am produktivsten ist, Eltern selbst dazu zu bewegen, andere Eltern anzusprechen. Da es hier eine Hürde zwischen Eltern und Schule gibt, war die Unterstützung einer Elternsprecherin mit türkischem Hintergrund unabdingbar dafür, auch andere interessierte Eltern für die Zusammenarbeit zu gewinnen. Wo der Kontakt zwischen Eltern und Schule fehlt, ist eine einladende Haltung der Schule umso wichtiger. Vielleicht würde es sich lohnen, Eltern öfter mal zu Kaffeekränzchen einzuladen und zu zeigen, dass die Schule Interesse daran hat, sie kennenzulernen und mit ihnen im Gespräch zu sein.

Als externes Projekt fiel es uns schwer, die Strukturen und den Alltag in der Schule genau wahrzunehmen und zu analysieren. Da wir immer nur an einzelnen Tagen in den Schulen waren, konnten wir einen Einblick in den Schulalltag nur über Berichte von Kindern, Lehrkräften oder Eltern gewinnen. Immer wieder haben wir dabei erfahren, wie oft Schulen an strukturelle Grenzen und Vorgaben stoßen, wenn sie etwas verändern wollen, was wiederum häufig zu Ohnmacht und Resignation bei Eltern und Lehrkräften führt. Lehrerinnen und Lehrer, die sich sehr engagiert für etwas einsetzen, sind irgendwann am Ende ihrer Kräfte und geben auf, andere entwickeln erst gar keine zusätzliche Aktivität, weil der Alltag selbst genug Kraft kostet und sie für zusätzliches Engagement auch nicht mehr Anerkennung erfahren. Zudem haben viele Pädagoginnen und Pädagogen nur unzureichende Kompetenzen im Umgang mit Konflikten und Gewalt in der Schule oder Familie, was häufig zu Stress- und Überforderungssituationen im Alltag führt. Unter diesen Voraussetzungen war es schwierig, Zeit und Raum für eine gemeinsame Vor- und Nachbereitung der Projektarbeit zu finden, damit wichtige Themen der Kinder auch in die weitere Arbeit der Klassen und der Schule aufgenommen werden können. Für eine gezielte Fortbildung zu Kinderrechten, wie wir sie ursprünglich an allen Projektschulen geplant hatten, fehlten ebenfalls die Kapazitäten oder das Interesse.

Die Erfahrungen aus unseren Projektschulen lassen sich in weiten Teilen auch auf andere Schulen übertragen, wo unter dem Thema Kinderrechte Prozesse angestoßen werden können, in deren Folge die Rechte von Kindern an der Schule besser bekannt gemacht und umgesetzt werden. Wichtig ist aus unserer Sicht, dass Schulen sich nach außen öffnen und sich Unterstützung dafür holen, die vielfältigen Aufgaben, vor denen sie stehen, im Sinne und zugunsten der Kinder bewältigen zu können.



#### 4 Kinderrechte an Schulen: Ergebnisse und Perspektiven

Kinderrechte sind ein notwendiges und produktives Instrumentarium für die Arbeit an Schulen. Ausgehend von der konkreten Situation jeder einzelnen Schule, ihren Aufgaben und Wünschen bieten sie zahlreiche Anknüpfungspunkte und gleichzeitig einen geeigneten Maßstab für gelingende Schulentwicklungsprozesse. Projekte zu Kinderrechten können nachhaltig wirksam sein, wenn es ihnen gelingt, Prozesse von Schulentwicklung zu initiieren und Kinderrechte dauerhaft in der Schule zu verankern, z. B. im Leitbild und im Schulprogramm.

Um eine dauerhafte und nachhaltige Umsetzung von Kinderrechten zu gewährleisten, brauchen Schulen Formen der Institutionalisierung wie Kinderrechts-Anwälte, Ombudspersonen, Kinderrechts-Teams oder Kinderrechts-Ausschüsse. Für die Einführung solcher und anderer demokratischer Institutionen benötigen Schulen gezielte Fortbildungen, in denen Pädagoginnen und Pädagogen für die Wahrnehmung und die Reflexion alltäglicher Situationen in Hinblick auf die Kinderrechte sensibilisiert werden sowie Wege und Möglichkeiten ihrer Umsetzung erarbeiten können. Die Beschäftigung mit Menschen- und Kinderrechten muss zudem stärker in die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen integriert werden.

Einzelne Aspekte, die bei der Auseinandersetzung mit Kinderrechten angesprochen werden, können im Unterricht sowie in besonderen Veranstaltungen vertieft werden, bspw. Konfliktmanagement, Teamentwicklung oder Infoveranstaltungen zu einzelnen Rechten. Schulen können eigene Veränderungspotenziale entdecken und als Übungsräume der Demokratie eine Vorreiterrolle bei der Umsetzung der Kinderrechte spielen. Externe Beraterinnen und Berater können sie dabei unterstützen, diese Potenziale zu benennen und zu entfalten.

Bei der Kooperation mit Schulen sollten diese möglichst frühzeitig in die Planung und Beantragung von Projekten eingebunden werden. Lehrerinnen und Lehrer, die sich für die jeweiligen Projekte zuständig fühlen, sollten zu einem bestimmten Stundenumfang dafür freigestellt werden. Dafür können interne solidarische Lösungen an Schulen gefunden werden. Schulische Multiplikatoren brauchen darüber hinaus die Möglichkeit, sich zu den für sie relevanten Themen fortbilden zu können.

Demokratische Aushandlungsprozesse können als Teil einer verbesserten Kommunikationskultur an Schulen gepflegt und ausgeweitet werden. Zusammen mit anderen partizipativen und dialogorientierten Verfahren fördern sie die gegenseitige Anerkennung von allen am Schulleben Beteiligten und tragen somit zu einer Schule bei, in der die Würde jedes und jeder Einzelnen geachtet wird. Klassenräte und Schulversammlungen sind unabdingbare Institutionen für die Realisierung der gleichberechtigten Teilhabe von Kindern am Schulleben und die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur. Bei der Einführung solcher Verfahren brauchen Schulen eine qualifizierte Beratung und Begleitung.

Um Kinderrechte an Schulen erfolgreich umsetzen zu können, bedarf es einer intensiven und kontinuierlichen Zusammenarbeit mit den Eltern. Schulen können Eltern einladen, sie informieren, beraten und sich mit ihnen austauschen. Sie brauchen dazu zeitliche und finanzielle Mittel sowie die Unterstützung und Beratung von externen Partnern in der Kommune und den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe. Um eine Vernetzung von Schulen mit kommunalen und freien Trägern wirkungsvoll voranzutreiben, kann eine umfassende Umfeldanalyse dazu beitragen, potenzielle Kooperationspartner kennenzulernen und einzubinden. Schulen selbst können diese Aufgabe in ihre tägliche Arbeit integrieren und zum Lerngegenstand machen.

Eine nachhaltige Verankerung von Kinderrechten an den Schulen kann nur in Kooperation von Schule, Elternhaus und Kommune gelingen. Künftige Projekte oder Institutionen könnten als Beratungsagenturen für die Rechte von Kindern im Zentrum dieses Dreiecks agieren.

# III Kinderrechte als pädagogische und institutionelle Herausforderung

## Für eine Schulkultur der Anerkennung und Menschenwürde

*Dr. Stephan Marks*

Eine der häufigsten und schwerwiegendsten Verletzungen der Rechte von Kindern ist der Angriff auf ihre Würde. Beschämung, Bloßstellung und Missachtung können die Würde und das Selbstwertgefühl von Kindern nachhaltig beeinträchtigen oder sogar zerstören. Pädagoginnen und Pädagogen in Kitas, Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen tragen neben den Eltern die unmittelbare Verantwortung für den Schutz und die Achtung der Würde von Kindern. Anders als z. B. in Kanada oder Finnland, wo Lehrer/innen gesellschaftlich wertgeschätzt werden und deren Schüler in der Pisa-Studie Spitzenplätze einnehmen, erfahren Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland jedoch selbst wenig Anerkennung und werden häufig durch Politik und Medien beschämt. Eine erfolgreiche Entwicklung von Schule wird gegenwärtig, so meine These, in großem Maße durch Scham und Beschämung blockiert. Gelingendes Lehren und Lernen erfordern jedoch eine (Schul-) Kultur der Anerkennung.

### Kinder und Lehrer dürfen nicht beschämt, sondern müssen geachtet werden

Lehrerinnen und Lehrer, denen Anerkennung verweigert wird und die selbst Beschämungen erleben, werden dadurch kaum motiviert, Kindern eine anerkennende und wertschätzende Haltung entgegen zu bringen. Darunter leidet auch die Qualität des Lehrens und Lernens. Der Psychoimmunologe und Leiter eines Lehrergesundheitsprojekts, Joachim Bauer, schätzt, dass unsere Schüler bei Pisa nicht besser abschneiden werden, solange das Ansehen der Lehrer ruiniert wird. Dies blockiere eine Veränderung der Schule.

»Wer etwas anders macht, wird in Deutschland sehr kritisch beäugt. Es gibt Häme, wenn jemand scheitert. Deshalb trauen sich nur wenige, etwas Neues zu erproben«, so Prof. Dr. Manfred Prenzel, der Leiter des deutschen Pisa-Konsortiums in einem Interview<sup>(1)</sup>. Viele Lehrer werden zu Einzelkämpfern, um der Häme von Kollegen, Vorgesetzten, Eltern oder Schülern zu entgehen. Beschämungen beeinträchtigen jedoch das Selbstwertgefühl und die Kompetenzen. Chronischer Stress durch Beschämung kann zu erhöhtem Herzinfarkt-Risiko, Depressionen und zu psychosomatischen Symptomen bis hin zu Burn-outs führen. Kränkungen machen krank.<sup>(2)</sup> Für die Gesundheit der Lehrenden und Lernenden ist es daher unabdingbar, dass sie sich schützen und geschützt werden vor Beschämungen.

»Der Werklehrer hält den von Karl gebastelten Drachen hoch und sagt laut, »dass Karl, der Schmierfink, sich mal wieder nicht an die Arbeitsanweisung gehalten hat«. Er weist betont darauf hin, wie schlecht der Drache von Karl aussieht. Karl sagt nichts, guckt nach unten. – Das Problem für den Lehrer war, dass Karl die Augen seines Drachens nicht aus Moosgummi ausgeschnitten hatte, sondern selber gezeichnet hatte und den Drachen anderweitig mit dem Stift verziert hatte.«<sup>(3)</sup> Die Beobachterin der Szene empfand Karls Drachen dagegen als den originellsten. Die Abweichung bestand hier in Karls besonderer Kreativität und wird zum Anlass für seine Demütigung.

Dass es sich bei dieser Szene um keinen Einzelfall handelt, lässt sich einer Untersuchung über Gewalt an Schulen entnehmen. Demnach fühlen sich je etwa ein Drittel der befragten Schüler von ihren Lehrern vor der Klasse blamiert bzw. teilweise blamiert; nur ein Drittel empfindet das Lehrerhandeln als nicht abwertend<sup>(4)</sup>. Die Autorinnen Pregel und Heinzel beobachteten eine Vielzahl schulischer Missachtungen und schätzen, dass diese in einem Viertel des Unterrichts vorkommen – durchaus Tür an Tür neben Schulklassen, in denen mit Freude gelernt wird. Missachtungen werden von Lehrern wie Lehrerinnen vollzogen, in allen Schulformen und an Mädchen wie Jungen.

### Über Scham und Beschämung

Scham ist so schmerzhaft, dass sie selten offen gezeigt oder verbalisiert wird. Sie zeigt sich vorwiegend in ihrer Abwehr. Scham bleibt oft unerkannt; sie ist eng mit Körperreaktionen wie dem Erröten verbunden. Intensive Scham kann das gesamte Erleben, Fühlen, Denken und Handeln einer betroffenen Person einfärben und organisieren, gewissermaßen ‚durchtränken‘. Das ganze Selbsterleben ist erschüttert. Grundsätzlich ist zu unterscheiden zwischen gesunder und pathologischer Scham (die auch als traumatische oder giftige Scham bezeichnet wird). Gesunde Scham schützt und reguliert das Selbstwertgefühl, die Integrität und die Grenzen des Selbst in Interaktion mit anderen.

Wofür Menschen sich jeweils schämen und wie sie mit Schamgefühlen umgehen, hängt ab von Kultur, sozialer Schicht bzw. Milieu sowie Geschlecht. Traditionell galten in Deutschland solche Eigenschaften oder Verhaltensweisen als beschämend, die als Schwäche oder soziale Schwäche interpretiert wurden, z.B. Mangel an Mut, Furcht vor Aggression, Krankheit, homosexuelle Wünsche, Zeigen von Mitgefühl, Mangel an Kompetenz, Versprechen brechen, Armut, Arbeitslosigkeit, Schulden, Abhängigkeit, Verlieren oder Nachgeben. Inwieweit sich dieser Katalog beschämender Eigenschaften und der Umgang mit Scham in den vergangenen Jahrzehnten verändert hat (durch Wertewandel, Liberalisierung von Homosexualität, Emanzipation der Geschlechter usw.) und auf Dauer humaner werden kann, wird vor allem davon abhängen, inwieweit in unserer Gesellschaft das Bewusstsein für Scham und die Achtsamkeit im Umgang mit ihr wachsen können. Bei diesem erstrebenswerten gesellschaftlichen Lernprozess kommt naturgemäß Eltern und Pädagogen eine besondere Bedeutung zu, da sie es sind, die kommende Generationen wesentlich prägen.

### Eine Kultur der Anerkennung schaffen

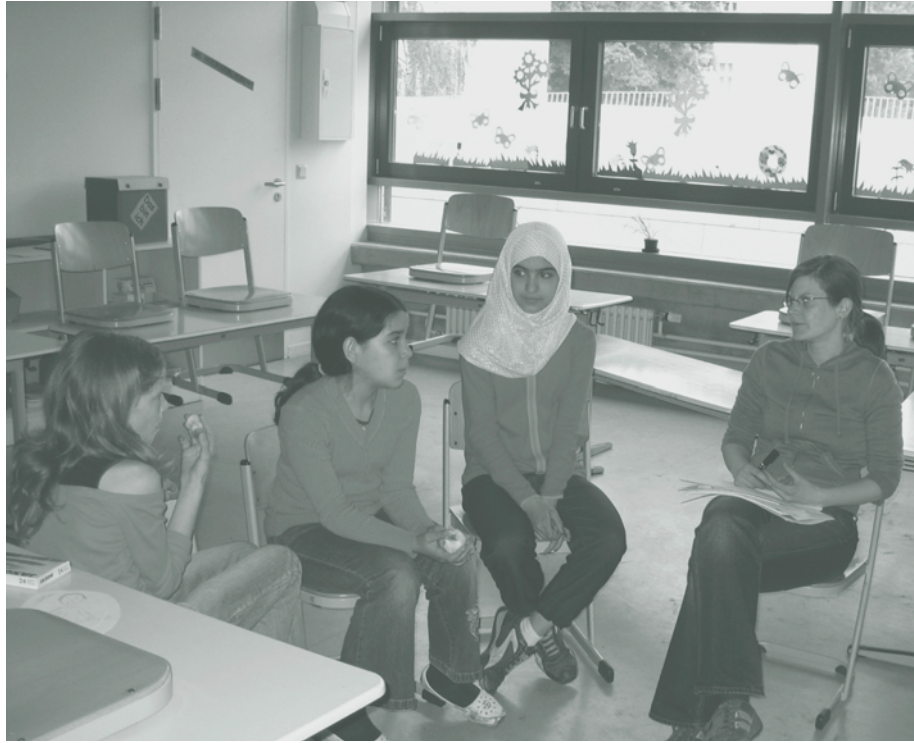
Lehren und Lernen können nur in emotional positiven, aner kennenden Beziehungen gelin gen. Kinderrechte bieten hierfür gleichermaßen Ausgangspunkt und Maßstab. Die Grund schulpädagogin Annedore Prengel beschreibt folgende Aspekte einer Schulkultur der Aner kennung<sup>(5)</sup>:

- Grundlegend für alles pädagogische Handeln ist die schulische Anerkennung der Men schenrechte, insbesondere der Kinderrechte. Artikel 2 der Kinderrechtskonvention (KRK) verlangt, dass kein Kind benachteiligt werden darf. Im Artikel 16 wird gefordert, das Privatleben und die Würde von Kindern zu achten, und im Artikel 19 wird der Schutz von Kindern vor Gewalt, Missbrauch und Ausbeutung verlangt. Diese Rechte verbieten es, dass Schülerinnen und Schüler – unabhängig von sozialer Herkunft und Leistung – beschämt, bloßgestellt, verhöhnt oder diskriminiert werden. Aufgabe jedes Lehrers ist es, diesen Rahmen bereitzustellen.
- Anerkennung der Mitgliedschaft bedeutet, dass jeder Schüler, unabhängig von Her kunft und Leistung, gleichermaßen Zugehörigkeit zur Klassen- und Schulgemeinschaft erfahren soll. Diese Anerkennung entspricht dem Artikel 3 der KRK, in dem das Recht von Kindern auf Geborgenheit im Mittelpunkt steht. Diese Geborgenheit kann durch vielfältige, der Demokratie angemessene Rituale (Kreisgespräche, Partnerschaften, Kon flikt-Projekte u. a.) vermittelt werden.
- Die Anerkennung der einzelnen Person fragt nach dem individuellen Lernprofil des einzelnen Kindes. Entsprechend dem Artikel 29 werden hier die individuellen Voraus setzungen und Fähigkeiten jedes Kindes in den Mittelpunkt gerückt: Welches ist seine Ausgangslage? Wie lernt es? Durch welche biographischen Bedingungen wird seine Lernsituation beeinflusst? Welche Lernschritte hat das Kind bisher gemacht? Hat es an seiner individuellen Leistungsgrenze gearbeitet? Wodurch wurde sein Lernen behin dert? War die pädagogische Umgebung passend für das Kind gestaltet? Welches können seine nächsten Lernschritte sein? Welcher Unterstützung bedarf es dafür?

Diese verschiedenen Formen von Anerkennung müssen im Schulalltag umgesetzt werden. Durch faire Konkurrenz kann z. B. vermieden werden, dass Sieger und Verlierer von vornher ein feststehen. Es sollten nur diejenigen Schüler miteinander wetteifern, die annähernd ähn liche Fähigkeiten haben. So könnten z. B. die Teilnehmer eines Wettkampfes klassenüber greifend zusammengestellt werden und schwächere Schüler einen Vorsprung bekommen. Dies gilt umso mehr für behinderte Kinder, die nach Artikel 23 der KRK das Recht haben »(...) auf ein erfülltes und menschenwürdiges Leben unter Bedingungen (...), welche die Würde des Kindes wahren, seine Selbständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Le ben der Gemeinschaft erleichtern.«

Durch die Anerkennung von Stärken und Schwächen können die Fähigkeiten jedes einzel nen Kindes herausgearbeitet und wertgeschätzt werden. Gefragt wird dabei auch nach dem Leistungsstand eines Schülers im Verhältnis zum jeweils vorgegebenen Lehrplan und im Vergleich mit den Mitschülern. Entscheidend ist, Leistungsvergleiche so zu gestalten, dass in dividuelle Schwächen weder beschönigt oder verschleiert noch zum Anlass für Demütigung werden.

Eine Kultur der Anerkennung zu schaffen, bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler »(...) in ihrer Heterogenität wertgeschätzt werden und zugleich respektvoll Rückmeldungen über ihre Leistungen, auch im Vergleich mit anderen erhalten. Praxisberichte belegen, dass es in Schulen möglich ist, gerade auch mit benachteiligten Jugendlichen eine unterstützende At mosphäre zu gestalten, wenn sie sich mit ihrem Stand in der Leistungshierarchie und ihren beruflichen Chancen bewusst realistisch auseinander setzen. Wenn Kinder und Jugendliche sich der äußerst schmerzlichen Anerkennung von Begrenztheit, Mangel und Unterlegenheit



stellen, die interpersonelle Leistungsvergleiche für viele mit sich bringen, dann ist es wichtig, dass Lehrkräfte niemals eine grundlegende humane Achtung in Frage stellen, ihnen taktvoll beistehen und trösten, anstatt sie zu diskriminieren und dass auch Mitschülerinnen und Mitschüler lernen, sich wechselseitig Halt zu geben.«<sup>(6)</sup>

Fortbildungen über Scham, Beschämung und Anerkennung für Lehrerinnen und Lehrer, Gruppen und Kollegien werden im Rahmen eines Projekts der Pädagogischen Hochschule Freiburg angeboten. Die Veranstaltungen werden (auch überregional) in Form von Vorträgen, Seminaren, pädagogischen Tagen, Lehrergesundheits-Tagen, Einzel- oder Gruppensupervision durchgeführt.

Kontakt:  
Dr. Stephan Marks,  
Kartäuserstraße 61b,  
79104 Freiburg,  
Telefon 0761. 68 29 15,  
marks@ph-freiburg.de,  
www.scham-erkennung.de

Anerkennung erschöpft sich also nicht in oberflächlichem Loben; Wortkosmetik schafft nur Double-Bind-Botschaften, wenn meine Haltung dem Du gegenüber Abwertung ausdrückt. Eine anerkennende Haltung lässt sich aber auch nicht einfach einfordern oder vornehmen. Denn die Fähigkeit, Anerkennung zu geben und entgegenzunehmen, wird wesentlich durch Scham und Beschämung blockiert. Weil Schamgefühle – zumal traumatische – so unerträglich sind, werden sie häufig abgewehrt. Hinter mancher Schüler-Maske von chronischer Langeweile (die leicht als Faulheit oder mangelnde Begabung diagnostiziert wird), coolen Sprüchen, Zynismus, Schamlosigkeit oder Delinquenz verbirgt sich ein traumatisierter Mensch, der psychisch um sein Überleben kämpft. Wenn wir zwischen Maske und Mensch differenzieren, mag es uns vielleicht gelingen, den Anderen als Menschen wertzuschätzen, auch wenn wir sein Verhalten verurteilen. Von Lehrerinnen und Lehrern erfordert das zuerst einmal, sich mit den eigenen Erfahrungen von Scham und Beschämung auseinander zu setzen. Dies beinhaltet auch, die persönliche Scham-Geschichte und die eigenen Grenzen anzuerkennen. Vielleicht kann aus dieser Erinnerung die Leidenschaft dafür erwachsen, sich für eine Kultur der Anerkennung einzusetzen.

(1) Badische Zeitung vom 28.12.2004, S. 4

(2) Vgl. hierzu Bauer, J.: Das Gedächtnis des Körpers. Frankfurt 2002

(3) Prengel, A./ Heinzel, E.: Anerkennungs- und Missachtungsrituale in schulischen Geschlechterverhältnissen. In: Wulf, C./ Zirfas, J. (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Opladen 2003, S. 120

(4) Ebd., S.120

(5) Vgl. Prengel, A.: Ohne Angst verschieden sein? - Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafener, B./ Henkenborg, P./ Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlage, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach 2002, S. 203-221

(6) Ebd., S. 215

## Autonomie und Partizipation: Was brauchen Pädagoginnen und Pädagogen, um sich auf Veränderungsprozesse einlassen zu können?

Evelyne Höhne-Serke

Für die Beschreibung einer auf den Kinderrechten basierenden Schulkultur sind Autonomie und Partizipation zentrale Begriffe. Rechte zu haben bedeutet, als eigenständiges Subjekt anerkannt zu werden und gleichermaßen zu einer Gemeinschaft zu gehören, an deren Gestaltung man teilhaben kann. Um (selbst-) verantwortlich das Leben (mit-) gestalten zu können, ist Autonomie – anders ausgedrückt: Selbstbestimmung und das Gefühl der Selbstwirksamkeit – eine grundlegende Voraussetzung. Autonomie ist gleichzeitig ein menschliches Grundbedürfnis, das allerdings mit dem Bedürfnis nach Bindung in einem wechselseitigen Verhältnis steht.<sup>(1)</sup> Somit ist Autonomie nicht mit »Freiheit« oder »Autarkie« gleichzusetzen, sondern innerhalb eines Zustandes der Abhängigkeit zu betrachten<sup>(2)</sup>. Zu Autonomie gehört, einen Zugang zu den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen zu haben und diese gegenüber anderen vertreten zu können.

### Autonomie- und Partizipationsrechte von Kindern ermöglichen

Weil der Autonomie im Zusammenleben mit anderen immer wieder Grenzen gesetzt werden, brauchen Menschen Kompetenzen, um die eigenen Bedürfnisse und Interessen mit anderen auszuhandeln. Diese erwerben Kinder, wenn sie von Anfang an Partizipationserfahrungen machen. Im Mitreden und Mitentscheiden an Planungs- und Gestaltungsprozessen zu allen wesentlichen Belangen, die sie betreffen (nach Krappmann 2000), erleben sie sich als ernst zu nehmende Personen, deren Anliegen und Meinungen respektiert werden. Die Entwicklung der Mädchen und Jungen, die Entfaltung ihrer Persönlichkeit und ihrer Potenziale hängen davon ab, ob ihnen Autonomie zuerkannt wird und inwieweit sie ihr Recht auf Partizipation im täglichen Leben umsetzen können. In Kindertagesstätten und Schulen ist es Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen, die Bedingungen für eine Kultur des Aufwachsens herzustellen, in der Kinder selbstverständlich über sich selbst bestimmen können und an allen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt sind. Das ist gleichwohl keine leichte Aufgabe. Dies zeigen unsere Erfahrungen im Projekt »Demokratie leben in Kindergarten und Schule«, in dem seit 2002 vor allem Erzieherinnen versuchen, diesen Anspruch zu verwirklichen, indem sie ihre pädagogische Praxis im Hinblick auf eine demokratische Erziehung hinterfragen und verändern.<sup>(3)</sup>

Die Herausforderung besteht darin, sich auf einen tief greifenden Lernprozess einzulassen, der die gesamte Persönlichkeit einschließt. Das bedeutet, für selbstverständlich gehaltene Gewissheiten in Frage zu stellen, wie zum Beispiel das noch immer in unserer Gesellschaft vorherrschende Bild vom Kind, das erst durch Erziehung zum vollwertigen Menschen wird. Hinzu kommt, dass die meisten Pädagoginnen und Pädagogen als Kinder selbst vielfache Einschränkungen ihrer Autonomiebedürfnisse und geringe Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitentscheidung erfahren haben. Die Psychoanalytikerin Alice Miller (1983) hat aufgezeigt, dass Erwachsene, die als Kinder nicht die Erfahrungen machen konnten, als Subjekte anerkannt und mit ihren Bedürfnissen respektiert zu werden, diese Qualitäten Kindern nicht weitergeben können, wenn sie nicht irgendwann in ihrem Leben diese Erfahrungen nachholen. In vielen Gesprächen mit Erzieherinnen im Projekt wurde immer wieder deutlich, dass auch im Erwachsenenalter bei vielen das Grundgefühl vorherrscht, zu wenig selbst bestimmen zu können und zu wenig Einfluss zu haben. Wir müssen davon ausgehen, dass Pädagoginnen und Pädagogen, wenn sie beginnen, Kindern Autonomie und ihre Partizipationsrechte zuzuerkennen, versuchen, etwas zu verwirklichen, wozu sie selbst wenig eigenen Zugang haben. Darüber hinaus stellen sie damit ein System in Frage, das für die meisten Erwachsenen – also auch für sie selbst – einen vertrauten Bezugsrahmen darstellt.<sup>(4)</sup>

Die Veränderung beginnt also damit, sich mit dem Menschenbild – besonders mit dem Bild vom Kind – auseinanderzusetzen und das eigene pädagogische Handeln und die Rolle als Pädagogin zu hinterfragen. Die Arbeit im Projekt »Demokratie leben«, die im Wesentlichen darin besteht, Veränderungsprozesse anzustoßen und zu begleiten, ist stets von der Frage begleitet, was Pädagoginnen brauchen, wenn sie sich dieser Herausforderung stellen, die damit einhergehenden Verunsicherungen zulassen und den Mut zu neuen Wegen aufbringen. Ganz bestimmt tragen ein fundiertes Wissen über den Einfluss von Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf eine förderliche Entwicklung von Kindern sowie Kenntnisse von Beteiligungsverfahren und -methoden dazu bei, dass Pädagoginnen Sicherheit erlangen. Diese Kompetenzen können sie sich ohne große Schwierigkeiten aneignen. Weitaus schwieriger ist es, die Rahmenbedingungen für die notwendigen Veränderungsprozesse zu schaffen. Um diese soll es im Weiteren gehen.

### Die Eigen-Artigkeit jeder Person wahren

Kollegien, die die Entscheidung getroffen haben, den Kindern mehr Erfahrungen von Selbstbestimmung und Beteiligung zu ermöglichen, müssen sich für die dazu notwendigen Auseinandersetzungen Raum und Zeit schaffen. Leider ist es in den meisten Kitas und Schulen keineswegs üblich, sich intensiv über pädagogische Themen auszutauschen. Pädagoginnen und Pädagogen, die sich auf Veränderungen dieser Art einlassen, müssen wissen, dass dies nur in einem gemeinsamen Prozess geht, der Kontinuität und einen längeren Zeitraum erfordert. Im Projekt »Demokratie leben« benötigten die Kita-Teams zwei bis drei Jahre mit regelmäßigen Workshops und Arbeitstreffen. Danach hat sich der Veränderungsprozess zwar so verselbstständigt, dass die Intensität und Regelmäßigkeit weniger geworden sind. Doch nach wie vor steht das Thema Demokratie bei ihnen auf der Tagesordnung.

Von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist die Art und Weise, wie dieser Prozess verläuft. Erwachsene, die ihr pädagogisches Handeln daraufhin überprüfen, ob es den Kindern mehr Rechte einräumt und ihnen Raum für Autonomie lässt, müssen sich selbst als autonome Person erleben können. Im Hinblick auf die Kommunikation im Kollegium sollten sich alle Beteiligten fragen: Inwieweit werden die einzelnen Kolleginnen und Kollegen mit ihrer ganz persönlichen Sichtweise in der Gruppe wahrgenommen und respektiert? Da Beteiligung bereits mit der Erfahrung beginnt, als einzigartiges Individuum mit all seinen Besonderheiten anerkannt zu werden, ist eine Voraussetzung dafür, Kindern diese Erfahrungen zu ermöglichen, dass auch die Erwachsenen dies selbst erleben. Welche Möglichkeiten der Einflussnahme haben die Pädagoginnen und Pädagogen selbst? Wie werden Entscheidungen getroffen? Herrscht im Kollegium ein Klima der Dominanz oder der wechselseitigen Anerkennung? Es geht also auch darum, eine von Respekt geprägte Lernumgebung zu schaffen, in der alle mit ihrer Eigenartigkeit als zugehörig betrachtet werden. Nach unserer Erfahrung ist dazu die Unterstützung einer externen Person notwendig, die den Reflexionsprozess moderiert und auch den Gruppenprozess unterstützend begleitet.

Eine dialogische Kommunikation ist ein wesentlicher Grundpfeiler für einen gleichberechtigten Umgang – zwischen Erwachsenen und Kindern ebenso wie unter Gleichaltrigen. Was sie bedeutet, will ich hier nur kurz andeuten: eine Kommunikation, die nicht bewertend, sondern suchend und ergebnisoffen ist, bei der es in Aushandlungen nicht um ein Entweder-Oder geht, sondern darum, einen »Dritten Raum« – eine neue, gemeinsame Basis – zu suchen, in dem alle Beteiligten sich wieder finden können. Eine externe Moderation sorgt dafür, dass alle Beteiligten als Gleichberechtigte in einen Prozess der Verständigung über Ansichten, Ziele und Vorgehensweisen gehen.

### Die eigene Haltung reflektieren

Um Neues, Verunsicherndes und Unbekanntes aufzunehmen und in ihr berufliches Selbstverständnis zu integrieren, müssen Pädagoginnen und Pädagogen sich öffnen. Ohne dass ein Kollegium für eine Atmosphäre sorgt, die Vertrauen und Sicherheit gibt, wird dies nicht möglich sein. Allein die »Zumutung« der Veränderung an sich verunsichert. Menschen greifen in Situationen der Verunsicherung auf alte, für überwunden gehaltene Verhaltensmuster zurück. Daher kommen die Auseinandersetzungsprozesse im Kollegium wie auch die Kommunikation mit Kindern in der pädagogischen Arbeit nicht ohne eine wohlwollende Haltung aus, nicht ohne das Unterstellen, dass jede Person ihr Bestes geben will, auch wenn es in schwierigen Situationen – z.B. in Konflikten – nicht so erscheinen mag. Hilfreich ist auch, sich der hirnpfysiologischen Erkenntnis zu erinnern, dass es keine Lernprozesse ohne Fehler gibt. Und auch bezüglich der Bereitschaft zu Veränderungen sind nicht alle Menschen gleich. Jeder Beteiligte braucht sein eigenes Tempo und seine persönliche Mentalität, sich an Neues anzunähern. Diese Art von Vielfalt anzuerkennen, hat uns in der Projektarbeit geholfen, mit Enttäuschungen umzugehen. Eine Gelassenheit bei Rückschlägen zu behalten, ist wirklich nicht immer einfach, aber sie ist auch eine wichtige demokratische Kompetenz.<sup>(5)</sup>

In der Projektarbeit gehen wir davon aus, dass jede Person für ihren Bereich Expertin ist. Alle Beteiligten bringen vielfältige Kompetenzen und Ressourcen in den Prozess ein. Die Orientierung an den Kompetenzen hat versteckte Potenziale freigelegt, die für den Prozess weiterführend sind. Außerdem hat der Blick auf das, was an guten und bewährten Ansätzen bereits vorhanden ist, dazu beigetragen, dass die Pädagoginnen selbstsicherer und sich ihrer Professionalität bewusster geworden sind. Da eine Defizitorientierung durchgängig die »normale« Praxis ist, ist Kompetenzorientierung neu und für die Bereitschaft für Veränderungen besonders wichtig.

Eine nachhaltige Veränderung ist nicht möglich, wenn Pädagoginnen und Pädagogen nicht das Wagnis einer Selbstreflexion über die eigenen Sichtweisen, Gefühle, Betroffenheiten und inneren Konflikte eingehen. Eines der charakteristischen Merkmale des pädagogischen



Berufs ist ja, dass er den Einsatz der gesamten Persönlichkeit erfordert. Pädagogen haben es in erster Linie mit Menschen zu tun, mit denen sie in einer Beziehung stehen, die immer in irgendeiner Weise emotionsbehaftet ist. Oft gehen die so genannten »privaten« Emotionen unbewusst und auch ungewollt in die pädagogische Interaktion mit ein. Diese zu erkennen und auseinander halten zu können, ist eine Voraussetzung für die notwendige professionelle Distanz. Dafür ist ein geschützter Raum notwendig, in dem es auch mal möglich ist, den pädagogischen Anspruch für einen begrenzten Zeitraum beiseite zu lassen und sich auf eigene Gefühle und Bedürfnisse zu konzentrieren, die hinter den Handlungen stehen.

Ein wichtiges Arbeitsmittel in der Reflexion der pädagogischen Praxis ist der Perspektivenwechsel. Anhand von Fallbeispielen werden konkrete Situationen aus den Perspektiven aller Beteiligten betrachtet. Dies führt zu einem umfassenden Verständnis der Situation und weist in der Regel auf Problemlösungen und Handlungsalternativen hin. Nach unseren Erfahrungen ist der Perspektivenwechsel eine Herausforderung und erfordert Übung. Auch hier darf der emotionale Aspekt nicht unterschätzt werden. Eine Einfühlung in andere ist dann schwer zu verwirklichen, wenn die eigenen Gefühle zu wenig Ausdrucksmöglichkeiten erhalten. Deshalb gehen wir bei der Bearbeitung von Fallbeispielen so vor, dass wir zuerst in die Selbsteinfühlung gehen. Die eigenen Gefühle, vor allem die als unangenehm wahrgenommenen wie Frustration, Sorge, Hilflosigkeit, müssen einen Raum haben und Akzeptanz finden. Nur das Erleben, selbst eine Einfühlung zu bekommen, ist eine Grundlage für Empathiefähigkeit.<sup>(6)</sup> Menschen, die sich selbst in einer Situation der Bedürftigkeit befinden, können auf die Bedürfnisse anderer schlecht eingehen.

Die Reflexion des pädagogischen Handelns und die Selbstreflexion sind eine gute Grundlage für eine reflektierte Begegnung mit den Kindern: eine Begegnung, in der Kinder als Persönlichkeiten mit eigenen Wünschen, Absichten und Fragen gehört und gesehen werden, in der sie auch eine ernstzunehmende Antwort von Erwachsenen erwarten können.

- (1) Vgl. Leu, Hans Rudolf/ Krappmann, Lothar (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit, Frankfurt am Main, 1999
- (2) Vgl. Priebe, Michael: Stand und Zwischenergebnisse der Evaluation Demokratie leben. Vortrag auf dem Symposium des Projektes Demokratie leben »Partizipation und Empowerment von Kindern«, 31. März 2006
- (3) Das Projekt »Demokratie leben in Kindergarten und Schule« arbeitet mit einer sechsjährigen Laufzeit in Eberswalde. Es wird von der niederländischen Bernard van Leer-Stiftung und der Lindenstiftung für vorschulische Erziehung finanziert. Träger des Projektes sind die RAA Berlin (Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie e.V.) und die INA/ISTA (Internationale Akademie/Institut für den Situationsansatz) an der Freien Universität Berlin.
- (4) Vgl. Miller 2001: Evas Erwachen. Frankfurt am Main, 2001, S. 109
- (5) Vgl. Krappmann, L.: Überlegungen zu einem Projekt »Demokratie Leben im Elementarbereich« (Unveröffentlichtes Manuskript zur Tagung der RAA Berlin am 1./2. Juni 2000). Krappmann weist darauf hin, dass die Fähigkeit, bei »Widerständen und Trägheiten sowie bei Fehlern und Verstößen nicht aufzugeben, sondern auf diese ‚normalen‘ Komplikationen in politischen Prozessen vorbereitet zu sein« (Ambiguitäts- oder Ambivalenztoleranz), eine wichtige Qualifikation ist.
- (6) Vgl. Rosenberg, Marshall B.: Gewaltfreie Kommunikation, Junfermann Verlag Paderborn, 2001; ders.: Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag, Junfermann Verlag Paderborn, 2005

*D. Shiman und K. Rudelius-Palmer*

### Ziele der Methode

- Bewertung der Menschenrechtssituation an der Schule
- kritische Reflektion derjenigen Kräfte, die das Menschenrechtsklima innerhalb der Schule beeinflussen
- Entwicklung eines Aktionsplans zur Verbesserung der Menschenrechtssituation an der Schule

### Zielgruppen

Klassenstufen 7-12; Verwaltung, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer

### Zeit

1-2 Stunden (nur Ausfüllen des Fragebogens)

### Materialien

- Fragebogen zur Ermittlung des Menschenrechtsklimas
- Kopien der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte

### Verfahren

1. Lassen Sie die Teilnehmenden das Menschenrechtsklima an der Schule bewerten, indem diese den beiliegenden Fragebogen beantworten. Vor dem Ausfüllen des Fragebogens und der Entwicklung des Aktionsplans kann es sinnvoll sein, die Teilnehmenden die Bedingungen an der Schule unter Berücksichtigung der unten stehenden Fragen genauer untersuchen zu lassen.
2. Erstellen Sie zur Diskussionsvorbereitung eine Skala von 1 bis 4 zu jeder Frage an der Tafel. Jede/r Teilnehmende soll zu jeder Frage eine Bewertung abgeben. Berücksichtigen Sie, dass einzelne Teilnehmende ihre Bewertung nicht öffentlich abgeben möchten. Ziehen Sie daher in Betracht, die Fragebögen einzusammeln, so dass die Anonymität der Teilnehmenden sichergestellt ist.
3. Diskutieren Sie die Ergebnisse des Fragebogens. Bewegen Sie sich unter Berücksichtigung der Fragen von der Analyse und der Bewertung hin zur Entwicklung eines Aktionsplans.
  - a) In welchen Bereichen scheint sich Ihre Schule Menschenrechtsprinzipien verpflichtet zu fühlen oder sie voranzutreiben?
  - b) In welchen Bereichen scheint es Menschenrechtsprobleme zu geben? Welche dieser Bereiche erscheinen Ihnen besonders wichtig? Erläutern Sie diese Bereiche, nennen Sie Beispiele und identifizieren Sie Muster unterschiedlicher Menschenrechtsverletzungen.
  - c) Wie erklären Sie sich die Existenz solcher problematischen Bedingungen? Haben Sie kulturelle, ethnische, geschlechtliche, behinderungsbegründete oder altersbedingte Dimensionen? Ist die sexuelle Orientierung von Bedeutung? Sind diese Themen relevant für die Beteiligung an Entscheidungsfindung? Wer hat einen Nutzen, wer einen Schaden als Ergebnis von bestehenden Menschenrechtsverletzungen? Welche anderen Erklärungen sind zu berücksichtigen?
  - d) Haben Sie oder andere an der Schule beteiligten Personen dazu beigetragen, das bestehende Klima zu schaffen oder zu erhalten (z. B. durch bestimmte Handlungen bzw. deren Unterlassen, durch Ignorieren von Missbrauch oder durch das Nichtmelden von Vorfällen)?
  - e) Waren diejenigen Personen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, repräsentativ für die gesamte Schule? Würden Sie von einer anderen Gruppe abweichende Ergebnisse erwarten? In welcher Hinsicht würden sich die Antworten einer anderen Gruppe unterscheiden? Und warum? Sollten diese Unterschiede Sie oder die Schulgemeinschaft beunruhigen? Wie können Sie sich bei der Entscheidung, welche Menschenrechtsbelange auf welche Weise anzusprechen sind, sicher sein, dass Perspektiven und Erfahrungen verschiedener Personen berücksichtigt werden?
  - f) Was können Sie und die Gruppe konkret unternehmen, um das Menschenrechtsklima an der Schule zu verbessern? Welche Aktivitäten können Sie und Ihre Gruppe durchführen, um eine humanere und gerechtere Umgebung zu schaffen, in der Menschenrechte gefördert und menschenrechtskonformes Verhalten praktiziert werden?



4. Betrachten Sie besonders Frage Nr. 25 unter den Gesichtspunkten Verantwortlichkeit und Handeln. Tragen Sie anschließend als Gruppe Handlungsmöglichkeiten zusammen, die die Menschenrechtssituation verbessern könnten. Erarbeiten Sie eine kurze Liste von Aktionsmöglichkeiten. Diskutieren Sie die Liste gründlich, bevor eine Entscheidung hinsichtlich Aktionen gefällt wird.

5. Wählen Sie auf der Grundlage der Gruppendiskussion einzelne Punkte aus und entwickeln Sie einen Aktionsplan mit festgelegten Zielen, Strategien und Verantwortlichkeiten.

### Einführung

Die folgenden Fragen basieren auf der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen. Die relevanten Paragraphen sind in Klammern erwähnt. Einige der Punkte nehmen direkter auf die allgemeine Erklärung der Menschenrechte Bezug als andere. Alle Punkte haben einen Bezug zum fundamentalen Recht auf Bildung. Artikel 26 der UN-Menschenrechtskonvention garantiert jedem Menschen ein Recht auf Bildung und verlangt, dass Bildung auf die vollständige Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung des Respekts für Menschenrechte und fundamentale Freiheiten gerichtet sein soll.

Wenn Diskriminierung im unten stehenden Fragebogen erwähnt wird, bezieht sich der Begriff auf einen weiten Bereich: ethnische und kulturelle Zugehörigkeit, Geschlecht, physische und intellektuelle Fähigkeiten, freundschaftliche Beziehungen, Alter, Behinderung, sozialer und finanzieller Status, äußere Erscheinung, sexuelle Orientierung, Lebenswandel, Nationalität und Wohnverhältnisse. Es ist eine sehr viel umfassendere Liste als die, die in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zu finden ist, aber sie ist sehr viel hilfreicher zur Bewertung der Menschenrechtstemperatur in Ihrem schulischen Umfeld.

Die Ergebnisse sollten einen allgemeinen Überblick über das Schulklima im Lichte der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte geben. Mehr Fragen können notwendig sein, weitere Fragen während der Diskussion können die Bewertung bereichern. Diese Fragen können helfen, spezifische Problemfelder zu identifizieren, die adressiert werden müssen.

### Ihre Schule: Der Fragebogen

Messen Sie die Menschenrechtstemperatur an Ihrer Schule. Lesen Sie jede Aussage und beurteilen Sie, wie genau sie Ihr schulisches Umfeld beschreibt. Berücksichtigen Sie alle Menschen an Ihrer Schule: Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, Verwaltungskräfte und sonstiges Personal. Am Ende zählen Sie alle Punkte zusammen und bestimmen die Punktzahl Ihrer Schule.

### Bewertungsmaßstab

1 Punkt: niemals

2 Punkte: selten

3 Punkte: häufig

4 Punkte: immer

1. Meine Schule ist ein für alle Schülerinnen und Schüler sicherer Ort. (Art. 3 & 5)
2. Alle Schülerinnen und Schüler erhalten die gleichen Informationen und die gleiche Unterstützung hinsichtlich Ausbildungs- und Berufswahl. (Art. 2)
3. Mitglieder der Schulgemeinschaft werden nicht aufgrund von Entscheidungen bezüglich ihrer Lebensart, z. B. Kleidungsstil, Freundesumfeld oder außerschulische Aktivitäten, benachteiligt. (Art. 2 & 16)
4. Meine Schule bietet gleichen Zugang zu Ressourcen, Aktivitäten und Kursen für alle Beteiligten. (Art. 2 & 7)
5. Mitglieder der Schulgemeinschaft widersetzen sich Verunglimpfungen und benachteiligenden oder erniedrigenden Handlungen und Lehrmaterialien. (Art. 2, 3, 7, 28 & 29)
6. Wenn jemand die Rechte eines anderen einschränkt oder verletzt, wird ihm geholfen, sein Verhalten zu ändern. (Art. 26)
7. Mitglieder meiner Schulgemeinschaft kümmern sich um meine persönliche und schulische Entwicklung und versuchen mir zu helfen, wenn ich Hilfe brauche. (Art. 3, 22, 26 & 29)

8. Wenn Konflikte auftauchen, versuchen wir, sie gewaltfrei und kooperativ zu lösen. (Art. 3, 28)
9. Verfahren und Vorgehensweisen werden angewandt, falls Beschwerden über Belästigungen oder Benachteiligungen bekannt werden. (Art. 3 & 7)
10. Falls Disziplinierungsmaßnahmen (einschließlich Schulverweis) in Betracht gezogen werden, wird allen eine faire, unvoreingenommene Behandlung bei der Feststellung der Schuld und der Zuweisung von Strafe zugesichert. (Art. 6, 7, 8, 9 & 10)
11. Niemand an unserer Schule wird herabsetzender Behandlung oder Bestrafung ausgesetzt. (Art. 5)
12. Jemand, der wegen eines Fehlverhaltens beschuldigt ist, wird als unschuldig betrachtet, bis seine Schuld bewiesen ist. (Art. 11)
13. Meine persönliche Freiheit und mein Eigentum werden respektiert. (Art. 12 & 17)
14. Meine Schulgemeinschaft heißt Schülerinnen und Schüler, Pädagoginnen und Pädagogen, Verwaltungskräfte und sonstige Beschäftigte unterschiedlicher Herkunft und aus verschiedenen Kulturen willkommen. (Art. 2, 6, 13, 14 & 15)
15. Ich habe die Freiheit, meine Überzeugungen und Ideen (politische, religiöse, kulturelle und andere) ohne Angst vor Diskriminierung zu äußern. (Art. 19)
16. Mitglieder meiner Schule können Veröffentlichungen ohne Angst vor Zensur oder Bestrafung produzieren und verbreiten. (Art. 19)
17. Unterschiedliche Stimmen und Perspektiven (z. B. hinsichtlich Geschlecht, Kulturkreis, Weltanschauung) werden in Kursen und Lehrbüchern, bei Versammlungen, in Büchereien und bei den Unterrichtsanweisungen berücksichtigt. (Art. 2, 19 & 27)
18. Ich habe die Gelegenheit, meine Kultur durch Musik, Kunst und in literarischer Form auszudrücken. (Art. 19, 27 & 28)
19. Mitglieder meiner Schule haben die Möglichkeit, (als Einzelne oder als Gruppen) an demokratischen Entscheidungsfindungsprozessen zur Entwicklung der Schulrichtlinien und Regeln teilzunehmen. (Art. 20, 21 & 23)
20. Mitglieder meiner Schule haben das Recht, sich zusammenzuschließen, um für ihre Rechte oder die Rechte anderer einzutreten. (Art. 19, 20 & 23)
21. Mitglieder meiner Schule ermutigen sich gegenseitig, sich mit gesellschaftlichen und globalen Problemen wie Gerechtigkeit, Ökologie, Armut und Frieden auseinander zu setzen. (Präambel & Art. 26 & 29)
22. Mitglieder meiner Schule ermutigen sich gegenseitig, sich zu organisieren und hinsichtlich der in 21. genannten Probleme zu engagieren. (Präambel & Art. 20 & 29)
23. Allen Schülerinnen, Schülern und Beschäftigten ist es möglich, angemessene Ruhe- und Erholungspausen während des Schultages zu machen und unter angemessenen Bedingungen zu arbeiten. (Art. 23 & 24)
24. Angestellten an meiner Schule wird genug gezahlt, um einen Lebensstandard zu halten, der angemessen für den Erhalt ihrer Gesundheit und ihres Wohlbefindens sowie der Gesundheit und des Wohlbefindens ihrer Familie ist. Dies umfasst Wohnung, Essen, Versorgung bei Krankheit und im Alter. (Art. 22 & 25)
25. Ich übernehme Verantwortung in meiner Schule um sicherzustellen, dass andere Personen nicht benachteiligt werden und dass sie sich auf eine Weise verhalten, die die Sicherheit und das Wohlbefinden an der Schule fördert. (Art. 1 & 29)

Bestmögliche Klimaqualität sind 100 Punkte.

#### Quelle:

Shiman, D./Rudelius-Palmer, K.: *Economic and Social Justice: A Human Rights Perspective*; Minneapolis, Human Rights Resource Center, University of Minnesota, 1999; [www.hrusa.org](http://www.hrusa.org).

Wir danken Florian Pincus für die Übersetzung vom Englischen ins Deutsche, die von der Amadeu Antonio Stiftung für die Verwendung in deutschen Schulen sprachlich leicht verändert wurde.

## Für eine Kinder- und Menschenrechtsorientierung in der Kommune

*Timo Reinfrank*

Internationale Empfehlungen, Konventionen und Erklärungen zu den Kinder- und Menschenrechten werden von Staaten ratifiziert. Doch gerade den Kommunen und Städten kommt bei ihrer Umsetzung eine wichtige Rolle zu, da diese zumeist auf lokaler Ebene geschieht. Bei der Bekämpfung von Rechtsextremismus, Rassismus und anderen Formen von Diskriminierung sind die Kommunen besonders gefordert: Die Stadt und die Schule sind Orte, an denen das gesellschaftliche Leben stattfindet und gestaltet wird und an denen Demokratie für alle lebendig werden muss. In den letzten Jahren begannen Kommunen im Rahmen der kommunalen Selbstverwaltung, sich in ihrem Wirkungsbereich aktiv mit den Gefährdungen der demokratischen Kultur auseinanderzusetzen. Im Vordergrund stand dabei zu Recht die Bekämpfung des Rechtsextremismus, der einen fundamentalen Angriff auf die Demokratie darstellt. Weitere Gefährdungen sind ein Alltagsrassismus, der zunehmend gesellschaftlich akzeptiert wird, und ein neuer Islamismus, der in seiner Ablehnung des demokratischen Rechtsstaates, seinem aggressiven Antisemitismus und Antiamerikanismus sowie seiner Ideologie der Ungleichwertigkeit große Schnittmengen mit dem klassischen Rechtsextremismus aufweist.

Demokratische Grundwerte und das Eintreten für diese Werte müssen angesichts dieser Gefährdungen institutionell abgesichert und verteidigt werden. Das friedliche und respektvolle Zusammenleben aller Menschen in einer Kommune muss aktiv gestaltet werden, wofür eine konsequente Kinder- und Menschenrechtsorientierung in der Kommune und in der Schule wegweisend sein kann. Kinder- und Menschenrechte stellen eine international vereinbarte und anerkannte Grundlage dar, die dem Handeln gegen Rechtsextremismus und Rassismus in der Kommune rechtliche Legitimität verleihen. Sie spannen einen normativen Horizont, der sich nicht nur gegen jede Ungleichwertigkeitsideologie stellt, sondern auch eine Antidiskriminierungsperspektive einschließt.<sup>(1)</sup>

Kommunen können eine wirksame Barriere gegen Rechtsextremismus sein, wenn sie dies wollen und wenn sie sich deutlich durch eine Kinder- und Menschenrechtsorientierung binden. Wird diese in der Kommune beispielsweise durch einen Beschluss des Kommunalparlaments verabschiedet, ist sie verbindlich. Die Stadt setzt damit nicht nur ein symbolisches Zeichen, sondern verpflichtet sich auch zu entsprechenden Maßnahmen zur Umsetzung der Kinder- und Menschenrechte. Gelingt es, lokale Autoritäten und die Zivilgesellschaft in diesen Prozess der Menschenrechtsorientierung einzubinden, kann die Kommune mit großer Signalwirkung als Themenwältin und Förderin für Kinder- und Menschenrechte und für Demokratie im Alltag tätig sein.



### Was ist Menschenrechtsorientierung in der Kommune?

Die Durchsetzung der Menschenrechtsorientierung in der Kommune unterstützt Menschen dabei, in Würde zu leben, Schutz zu finden und demokratische Rechte einzufordern. Sie leistet damit nicht nur einen Beitrag zur Verbesserung der Lebensverhältnisse benachteiligter Menschen oder Gruppen, sondern trägt dazu bei, dass diese ihre Rechte kennen und sie durchsetzen können. Auf diese Weise kann die Kommune einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der Menschenrechte leisten: Sie kann Verwaltungen dabei unterstützen, ihre Pflichten besser zu erfüllen, und die Menschen befähigen, ihre Rechte einzufordern.

Landkreise, Städte und Gemeinden können sich zur Beachtung der Menschenrechte verpflichten und dies mit der Verabschiedung eines Aktionsplans für Menschenrechte bekräftigen. Beispielhafte Inhalte eines solchen Aktionsplanes könnten sein: Thematisierung der Menschenrechte in möglichst vielen Institutionen und Organisationen in der Stadt; Formulierung erreichbarer Ziele und Entwicklung von Indikatoren zur Umsetzung von Menschenrechten, um die Wirkung der kommunalen Maßnahmen bewerten zu können; Entwicklung eines Systems der Zusammenarbeit mit Organisationen der Zivilgesellschaft, um rasch auf Menschenrechtsverletzungen reagieren und die zuständigen Behörden informieren zu können; Entwicklung oder Unterstützung von Maßnahmen zum Umgang mit Kinder- und Menschenrechtsverletzungen und zur Förderung des Konfliktmanagements; Einsetzung eines Expertengremiums (Wissenschaftler, Praktiker, Betroffene), das die Verwaltung und die Bevölkerung berät, Konfliktsituationen analysiert und vor übereilten Reaktionen warnt; Integration von Programmen, die die soziale und herkunftsspezifische Vielfalt der städtischen Bevölkerung repräsentieren; offizielle Kulturangebote der Stadt; Benennung öffentlicher Bereiche (Straßen, Plätze etc.) zur Erinnerung an diskriminierte Personen oder Gruppen bzw. an entsprechende Ereignisse; Entwicklung eines Angebots zur Menschenrechtsorientierung für relevante Institutionen wie Polizei, Schulen, Jugendzentren, Integrationseinrichtungen u.v.a.m.

Zudem ist eine systematische Berücksichtigung der Menschenrechte in der Arbeit der Kommune anzustreben. Durch »capacity development« z. B. kann die Menschenrechtsorientierung gefördert werden. Die systematische Orientierung an den Menschenrechten führt dabei nicht notwendigerweise zu einer völlig neuen Schwerpunktsetzung oder neuen Methoden, sondern knüpft an bereits vorhandene Ressourcen und Qualitäten an wie z. B. »gutes Verwaltungshandeln«. Andere menschenrechtliche Aspekte sind bereits seit Jahren Qualitätskriterien in vielen Kommunen, zum Beispiel der Partizipationsgrundsatz. Ein neuer Akzent entsteht jedoch durch den expliziten Bezug auf menschenrechtliche Verpflichtungen. So werden der Schutz von Einzelnen oder die gesellschaftliche Ausgrenzung nicht mehr als Probleme bedürftiger Individuen oder Gruppen gesehen, auf die man reagieren kann oder auch nicht, sondern als Rechtsverletzungen, auf die die Kommune aufgrund nationaler und internationaler Verpflichtungen angemessen reagieren muss. Strukturell zielt die Menschenrechtsorientierung auf institutionelle und politische Veränderungsprozesse ab, die die Achtung der Menschenwürde und Demokratie als anerkannte Prinzipien des Zusammenlebens in der Kommune garantieren.

Als Grundlage für die kommunale Menschenrechtsarbeit bietet sich die »Europäische Charta zum Schutz der Menschenrechte in der Stadt« an. Unter Berücksichtigung der Europäischen Charta der kommunalen Selbstverwaltung formuliert sie die Menschenrechte, die in internationalen Abkommen und Erklärungen garantiert sind, verständlicher und bezieht sie auf den städtischen Alltag. So soll die Charta den Unterzeichnerstädten im Rahmen der geltenden Gesetze Leitlinie bei der konkreten Umsetzung sozialer und politischer Rechte aller Bewohnerinnen und Bewohner sein. Initiiert wurde die Charta von der Europäischen Konferenz der Städte für die Menschenrechte. 2004 wurde von dieser Institution eine europäische Städtekoalition gegen Rassismus und Diskriminierung gegründet, die neben anderen Aktivitäten einen Zehn-Punkte-Aktionsplan verabschiedet hat, der u. a. eine verstärkte Wachsamkeit gegenüber Rassismus, eine bessere Unterstützung für die Opfer von Rassismus und Diskriminierung und die Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierung durch Bildung und Erziehung vorsieht.

### Kinderrechtsorientierung in der Kommune

Die sozialen, wirtschaftlichen und politischen Veränderungsprozesse, ihre Öffnung hin zu der ethnischen und religiösen Vielfalt einer Einwanderungsgesellschaft, die Entwicklung unterschiedlicher Familien- und Lebensformen sowie der demographische Wandel stellen in den Kommunen insbesondere für Kinder eine immer größere Herausforderung dar. Aber auch auf die unzähligen Fälle von Kindesmisshandlungen, Verwahrlosung und die zunehmende Kinderarmut muss reagiert werden. Viel zu oft werden die Rechte von Kindern missachtet und mit Füßen getreten. Ohne eine Vorstellung darüber, was Kinderrechte in der Kommune bedeuten, wird es kaum möglich sein, diesen Herausforderungen und Probleme

men konstruktiv zu begegnen. Menschenrechtsorientierung in der Kommune schließt die Anerkennung, Verbreitung und Umsetzung von Kinderrechten als den Menschenrechten für Kinder ein. Die Schule bietet sich dabei als Ort an, wo im Sinne der Kinderrechte Orientierung vermittelt, kritische Beurteilung ermöglicht und kinderrechtliches Engagement gefördert werden können.

In Anbetracht der o.g. gesellschaftlichen Entwicklungen ist es heute wichtiger denn je, die Kinderrechte als Grundlage des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule und der Kommune anzuerkennen. Ihre Achtung trägt entscheidend dazu bei, Akzeptanz für die Prinzipien einer demokratischen Alltagskultur zu fördern, die es gerade für Kinder beständig zu schützen und zu gewährleisten gilt. Um die Position von Kindern als Rechtssubjekte zu stärken, haben bereits einige Bundesländer die Kinderrechte in ihre Landesverfassung aufgenommen (z. B. Nordrhein-Westfalen) bzw. beabsichtigen das (bspw. Berlin).

### Schule als Motor für Kinder- und Menschenrechtsorientierung?

Schulen können sich aktiv für Kinder- und Menschenrechte einsetzen. Die Verbindung einer kinder- und menschenrechtsorientierten Pädagogik mit einer Antidiskriminierungsperspektive kann helfen, Diskriminierung und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit zu thematisieren und Strategien zu ihrer Beseitigung zu entwickeln. Dies kann nicht Gegenstand einzelner Unterrichtseinheiten sein, sondern muss als übergreifende Aufgabe gesehen und anerkannt werden. Dass Schulen dies unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht ohne die aktive Unterstützung der Kommune, der Verwaltung, der Eltern sowie externer Beraterinnen und Berater leisten können, bestätigen alle Erfahrungen. Sie können aber demokratische Prozesse und Entwicklungen initiieren, die alle am Schulleben Beteiligten erreichen und darüber hinaus auch in die Kommune und Familie hineinwirken. Schulen können mit außerschulischen Akteuren zu gemeinnützigem Handeln aufrufen, Initiativen für eine demokratische Kultur ergreifen oder sich gegen Ausgrenzung und Diskriminierung engagieren. Weil sie Kontakte zu vielen Personen und Einrichtungen in der Kommune haben, könnten sie perspektivisch eine breite Öffentlichkeit erreichen und diese für Kinder- und Menschenrechte bzw. Demokratie gewinnen. Erforderlich ist dafür die Entwicklung einer Schulkultur, die in Hinblick auf Kinder- und Menschenrechte beispielgebend ist und andere dafür zu begeistern vermag. Ein Bindeglied zwischen Schulen und Kommunen könnten die in einigen Städten schon existierenden Kinderbüros, Kinder- und Jugendparlamente oder Kinderrechtsanwaltschaften sein, die sich der Durchsetzung der Kinderrechte in Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Institutionen widmen.

(1) Vgl. Ulrike Hormel/ Albert Scherr: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden 2004

## IV Service

### Ansprechpartner und Projekte zu Kinderrechten

#### KidsCourage – das Kinderrechtsprojekt der Berliner Falken

Das Projekt »KidsCourage« wurde aus der Erfahrung geboren, dass mit der Erziehung zu zivilgesellschaftlichem Engagement nicht erst in der Oberschule angefangen werden darf. Unseren Kenntnissen nach kann dies am überzeugendsten von engagierten Jugendlichen geschehen. Sie können durch ihr Auftreten Kinder motivieren und Vorbild sein. Unter dieser Prämisse hat es sich KidsCourage zur Aufgabe gemacht, Grundschulkindern über die Kinderrechte – ihre Rechte – aufzuklären und es zugleich Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu ermöglichen, sich politisch zu engagieren und dabei wertvolle Erfahrungen zu sammeln. KidsCourage bietet dazu fünf verschiedene Projektstage für Grundschulklassen an, die sich jeweils mit einem ausgewählten Kinderrecht der UN-Kinderrechtskonvention auseinandersetzen. Am Ende der Projektstage steht eine praktische Aktion, die auf etwaige Missstände reagiert, indem sie darüber aufklärt oder sie beseitigt. Die Projektstage werden von jungen Menschen durchgeführt, die spielerisch und handlungsorientiert mit Schülerinnen und Schülern arbeiten.

Weitere Informationen und Material: [www.kidscourage.de](http://www.kidscourage.de), Telefon +49 (0) 30. 5 13 45 23

#### Kinder- und Jugendbüros

Kinder- und Jugendbüros sind Ansprechpartner für Kinder und Jugendliche, die entweder von der Kommune oder von freien Trägern mit kommunaler Ausrichtung ins Leben gerufen wurden. Sie vertreten die Interessen der Kinder und Jugendlichen und unterstützen diese dabei, ihre Rechte in der Öffentlichkeit bekannt zu machen und umzusetzen. Neben ihrer Funktion als Ansprechpartner für Fragen und Probleme der Kinder sind sie Vermittlungsinstanz und Informationsstelle für Erwachsene zu Kinderrechten und den Anliegen von Kindern und Jugendlichen. Darüber hinaus beraten und vernetzen Kinder- und Jugendbüros Eltern, Pädagogen, Organisationen und Vereine in allen Bereichen, die die Kinderinteressen betreffen. Sie fungieren als Koordinationsstelle für kinderpolitische Aktivitäten und Initiativen und organisieren die aktive Beteiligung von Kindern an allen sie betreffenden Belangen in der Kommune. Kinderbüros arbeiten eng mit Politik und Verwaltung zusammen, erstellen gemeinsam mit Kindern Gutachten zur Kinderfreundlichkeit des Bezirks oder der Kommune und können damit oftmals Einfluss auf politische Entscheidungen nehmen.

Unter [www.kinderpolitik.de/landkarte/content/index.html](http://www.kinderpolitik.de/landkarte/content/index.html) finden sich Kontaktadressen von Kinder- und Jugendbüros und anderen kinderpolitischen Einrichtungen, Projekten und Initiativen in Deutschland.

#### K.R.ÄT.Z.Ä. – KinderRÄchTsZÄNker

Dürfen Eltern Dich zwingen, Klamotten anzuziehen, die Du nicht willst? Darf ein Lehrer Dir verbieten, auf Toilette zu gehen? Diese Probleme waren 1992 der Ausgangspunkt für den Zusammenschluss einer Gruppe von jungen Menschen zu K.R.ÄT.Z.Ä. – den KinderRÄchTsZÄNkern. In diesem Projekt des Vereins Netzwerk Spiel/Kultur Prenzlauer Berg e.V. engagieren sich junge Menschen für die Gleichberechtigung von Erwachsenen und Kindern. In ihren Forderungen beziehen sie sich auf die Kinderrechte und argumentieren, dass »(...)vor allem die schwachen Mitglieder einer Gemeinschaft dadurch zu schützen sind, dass die Menschenrechte für sie uneingeschränkt gelten«.

Weitere Informationen: [www.kraetzae.de](http://www.kraetzae.de); Telefon +49 (0) 30. 4 47 97 22

#### Macht Kinder stark für Demokratie – Makista e.V.

##### Kinderrechte und Demokratie

Makista e.V. engagiert sich für Demokratieerziehung und für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention. Eine demokratische Gesellschaft ist darauf angewiesen, dass ihre Bürgerinnen und Bürger die demokratischen Werte anerkennen, sich dafür stark machen und sich aktiv an Staat, Gesellschaft und Alltagsleben beteiligen. Damit sie Demokraten werden, möchte Makista e.V. Kindern in verschiedenen Projekten ihre Rechte nahe bringen und sie ermutigen, sich einzubringen und mitzubestimmen. Sie lernen dabei, ihre Rechte und die Rechte der anderen wahrzunehmen, Zivilcourage zu zeigen und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Seit 2002 ruft Makista e.V. gemeinsam mit UNICEF und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit bundesweit Kinder und Jugendliche auf, sich als Junior-Botschafter für Kinder in den armen Ländern der Erde zu engagieren. Die Aktion Junior-Botschafter will Kindern und Jugendlichen weltweite Zusammenhänge verständlich machen und sie zu verantwortungsvollem Handeln anregen. Sie sollen sich mit Kinderrechten auseinandersetzen und selbst für die Verbreitung der Kinderrechte aktiv wer-

den. Wer ein Junior-Botschafter-Projekt macht, kann an dem jedes Jahr stattfindenden Wettbewerb teilnehmen, bei dem die fünf beeindruckendsten Projekte prämiert werden.

Weitere Informationen:

[www.makista.de](http://www.makista.de); Telefon +49 (0) 69. 46 30 81 66; [www.juniorbotschafter.de](http://www.juniorbotschafter.de)

### Peer Leadership – Training für demokratische Bildung und interkulturelle Kompetenz

Jugendliche lernen am besten von anderen Jugendlichen. Sie wirken oft authentischer auf ihre Altersgenossen und sind im Besitz von Primärwissen über Themen, Fragen und Gedanken ihrer Altersgruppe. Gleichzeitig erhöht ihre Vertrautheit mit dem sprachlichen Code ihrer Generation ihre Glaubwürdigkeit. Als Peer Leader werden Jugendliche bezeichnet, die in ihren Gruppen Gleichaltriger, etwa in Schulklassen oder Ausbildungsjahrgängen, Autorität und Respekt genießen.

Auf dem Kindergipfel im Mai 2006 in Duisburg übergaben Kinder den Report zum Nationalen Aktionsplan »Für ein kindergerechtes Deutschland 2005 – 2010«. In diesem Rahmen betonten sie als eine Aufgabe, Kindern und Jugendlichen mehr Freiräume zu geben, in denen sie Verantwortung übernehmen können und machten deutlich, dass das Prinzip der »Peer-to-Peer-Education« zu stärken sei. Diesen Arbeitsansatz in Beteiligungsprojekten umzusetzen, Selbsttätigkeit zu fördern sowie Rechte zu vermitteln, damit sie wahrgenommen und mit Leben erfüllt werden können, ist Ziel des Peer Leadership Trainings für interkulturelle Kompetenz. Dazu sollen den Teilnehmenden perspektivisch auch die Kinderrechte als Ausbildungsmodul angeboten werden.

Weitere Informationen: [www.raa-hoyerswerda.com](http://www.raa-hoyerswerda.com); Telefon +49 (0) 35 71. 41 60 72

### Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (SOR-SMC)

»Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« ist ein Projekt von und für Schüler und Schülerinnen, die gegen alle Formen von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, aktiv vorgehen und einen Beitrag zu einer gewaltfreien, demokratischen Gesellschaft leisten wollen. Als Schule bewerben sich alle Schulbeteiligten um die Auszeichnung »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage«. Dafür müssen die Schüler und Schülerinnen Unterschriften von mindestens 70% aller direkten Schulangehörigen sammeln. Mit der Unterschrift verpflichtet sich jeder: »Wenn an meiner Schule Gewalt, diskriminierende Äußerungen oder Handlungen ausgeübt werden, wende ich mich dagegen und setze mich dafür ein, dass wir in einer offenen Auseinandersetzung mit diesem Problem gemeinsame Wege finden, einander künftig zu achten.« Mit dem Titel »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage« ist die Verpflichtung verbunden, dass an der Schule mindestens einmal im Jahr ein Projekt gegen Diskriminierung an der Schule stattfindet. In Workshops, Seminaren und anderen Veranstaltungen der Koordinationen von SOR-SMC und von anderen Trägern können die Schüler und Schülerinnen und auch Lehrkräfte Sachwissen über Rassismus und über die Strukturen und Vorgehensweisen rechtsextremer Organisationen, aber auch über zivilgesellschaftliche Organisationen, die sich gegen Gewalt und Diskriminierung einsetzen, erwerben. Darüber hinaus können sie sich Fachkompetenz für die Umsetzung von Aktivitäten aneignen und erfahren, wie sie demokratische Werte in ihrer Schule etablieren können. In Deutschland wurde 2005 die 250ste »Schule ohne Rassismus« ausgezeichnet. Ausgehend von der 1988 in Belgien entwickelten Idee setzen sich mittlerweile über 600 Schulen europaweit für eine Schule ohne Rassismus und mit Courage ein.

Weitere Informationen: [www.schule-ohne-rassismus.org](http://www.schule-ohne-rassismus.org); Telefon +49 (0) 30. 21 45 86-0

### Schrei für dein Recht

In dem Projekt »Schrei für dein Recht« geht es darum, Jugendliche dazu zu motivieren, sich stark zu machen und sich für die Menschenrechte zu engagieren. »Schrei für dein Recht« will Jugendlichen darin unterstützen, Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen, das Engagement von Jugendlichen in Vereinen, in Initiativen, in Schulen und im Gemeinwesen ermöglichen und die Partizipation von Jugendlichen in der Jugendarbeit, in Vereinen, in Schulen und in ihren Heimatkommunen intensivieren. »Schrei für dein Recht« geht dabei folgende Wege: An oberster Stelle steht das Informieren von Jugendlichen. Daher ist es sehr wichtig, speziell im Internet Jugendlichen eine Plattform anzubieten, auf der sie verschieden Informationen zu Menschenrechten finden können. Jugendliche werden auf der Plattform zusammengebracht, damit sie sich gegenseitig stärken und voneinander lernen können. Ein besonderes Projekt ist »Scouts für Menschenrechte«: 16 Jugendliche, die sich jeweils für einen Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte einsetzen, wollen weitere Jugendliche dazu anregen, eigene Projekte zu Menschenrechten zu starten.

Weitere Informationen: [www.schrei-fuer-dein-recht.de](http://www.schrei-fuer-dein-recht.de)

## Materialien für Kinder

Degener, Volker: Geht's uns was an? rororo, Reinbeck 1981  
Erzählung über eine Kindesmisshandlung in der Öffentlichkeit und die Reaktion der Nachbarschaft; empfohlen ab 10 Jahren.

Deutschland Radio Berlin: Als ich aufwachte, war ich Bundeskanzler. Lesung. Westdeutscher Rundfunk, Köln 2004  
Hörbuch mit den Ergebnissen eines Schreibwettbewerbs von WDR und Deutschland Radio Berlin, für den sich Kinder spannende Ideen und Geschichten ausdachten. Sehr inspirierend.

Deutscher Kinderschutzbund (Hrsg.): Meine Rechte. UN-Konvention über die Rechte. Teil 1, 5-8 Jährige; Teil 2, 9 -12 Jährige; Teil 3, 13-18 Jährige. Eigenverlag des DKSB Bundesverband e.V., Hannover 1997  
Hier werden Kindern ihre Rechte altersangemessen vermittelt.

Grosse-Oetringhaus, Hans-Martin: Kinder haben Rechte – überall. Aktions- und Informationsbuch. Elefant Press, Berlin 1993  
Dieses Buch informiert in einfacher Form über die wichtigsten Rechte der UN-Kinderrechtskonvention und bietet Methoden, Geschichten und Ideen zur Bearbeitung in Kindergruppen.

Härtling, Peter: Theo haut ab. Beltz & Gelberg, Weinheim, 18. Auflage, 2006  
Theo hat seine Eltern lieb. Trotzdem ist es manchmal schwierig mit ihnen, wenn sie sich streiten oder der Vater getrunken hat. Dann will er einfach nicht mehr zu Hause sein. Eines Tages haut Theo ab! Empfohlen ab 8 Jahre.

Hentig, Hartmut von: Warum muss ich zur Schule gehen? Eine Antwort an Tobias in Briefen. Beltz Verlag, Weinheim 2004  
Was kann man in der Schule lernen? Lohnt es sich überhaupt zur Schule zu gehen? Der Pädagoge Hartmut von Hentig im Gespräch mit seinem Neffen Tobias. Empfohlen ab zehn Jahren.

Jelloun, Tahar Ben: Papa, was ist ein Fremder? Gespräch mit meiner Tochter. Rowohlt, Berlin 1999  
Gespräch eines Mädchens mit seinem Vater über Fremde, Fremdenfeindlichkeit und Hass. Ein kindergerechtes Plädoyer für Toleranz und Verständigung; empfohlen ab 8 Jahren.

Kids Courage: Das kleine Buch für mutige Kids! Gemeinsam können wir was ändern! SJD – Die Falken Berlin.  
Ein Heft zum Kennen lernen der Kinderrechte und zur Ermutigung für Kinder, diese Rechte einzufordern. Wunderbar für Kinder zum Selber lesen und Stark machen.  
Bezug: KidsCourage, SJD – Die Falken Berlin, [www.kidscourage.de](http://www.kidscourage.de)

Meyer, Kerstin: Jonas lässt sich scheiden. Oetinger, Hamburg o. J.  
Thematisiert das Recht des Kindes auf Mutter und Vater; empfohlen ab 6 Jahren.

Portmann, Rosemarie (Hrsg.): Mut tut gut – Geschichten, Lieder und Poesie. Arena, Würzburg 1994  
Sehr ansprechendes Buch mit Liedern und Geschichten zu Kinderrechten.

Schick, Benno / Kwasniok, Andrea: Die Rechte der Kinder von logo einfach erklärt. Hrsg. vom: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 5. geänderte Auflage, 2004  
Eine ausführliche und bunt illustrierte Broschüre mit Texten zu den verschiedenen Kinderrechten. Gut geeignet für Kinder zum Selber lesen.



## Materialempfehlungen für Erwachsene

Amnesty International (Hrsg.): Unterrichtspraxis Menschenrechte – Toleranz. 2. Auflage 1997

Lern- und  
Unterrichtsmaterialien

Besse, Martine/Müller, Elsbeth: Kinder haben Rechte. Grundlagenmaterial über die Rechte des Kindes für alle Schulstufen. Hrsg. von: Unicef/Schweizerisches Komitee. Zürich o.J.

Brot für die Welt (Hrsg.): Kinder haben Rechte. Unterrichtsbausteine zum Thema »UN Kinderrechtskonvention« Grundschule und Orientierungsstufe. Von Kathrin Lohrmann. Stuttgart 2002

Deutsches Institut für Menschenrechte/Bundeszentrale für politische Bildung/Europarat – Europäisches Jugendzentrum Budapest (Hrsg.): KOMPASS. Ein Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Paderborn, 1. Auflage der deutschen Ausgabe April 2005

Die Grundschulzeitschrift: Kinder leben Rechte. Friedrich Verlag, Hannover, Material Heft 100/1996

Die Grundschulzeitschrift: Kinderfreundliche Schule – wir sind dabei: ein Arbeitsmaterial für Kinder, die ihre Schule verändern wollen. Friedrich Verlag, Hannover 1997

Essers, Ilka/Schmitz, Renate: Kinder-Trainings. Spiele, Übungen und Impulse zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus in der Arbeit mit Kindern. Gewalt Akademie, Villigst 2003

Fountain, Susan: Wir haben Rechte ... und nehmen sie auch wahr. Kinderrechte kennenlernen und verwirklichen. Eine Aktivmappe für Jugendliche ab 10. Hrsg. von Unicef/Deutsches Kinderhilfswerk/Deutscher Kinderschutzbund e.V./Kindernothilfe e.V./terre des hommes. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr 1996

»Koffer voller Kinderrechte«. Ein Medienkoffer zusammengestellt vom KiKo-Büro für Kinder und Kommunikation im Auftrag des BMFSFJ

Portmann, Rosemarie: Kinder haben ihre Rechte. Denkanstöße, Übungen und Spielideen zu den Kinderrechten. Don Bosco Verlag; München 2001

Portmann, Rosemarie/Student, Sonja: Partizipation in der Grundschule. Schülerinnen und Schüler bestimmen mit. Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V., Göttingen 2005

Süntinger, Walter/Weber, Barbara: Alle Menschenrechte für alle. Informationen zu Menschenrechten und Menschenrechtsbildung. Hrsg. vom Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte. Wien o. J.

Schwarzahns, Frauke/Hauke, Tim/Redlich, Alexander: Streit-Training. Faires Streiten lernen in der Grundschule, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2001

Portmann, Rosemarie: Spiele, die stark machen. München 2001

Spielerbücher

Portmann, Rosemarie: Spiele zum Umgang mit Aggressionen. München 2004

Portmann, Rosemarie/ Schneider, Elisabeth: Spiele zur Entspannung & Konzentration. München 2004

- Andresen, Ute: So dumm sind sie nicht. Von der Würde der Kinder in der Schule, Weinheim 1985
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010. Berlin 2005
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010. Ein Kinderreport zum Nationalen Aktionsplan. Berlin 2006
- Burk, Karlheinz/Speck-Hamdan Angelika/Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt 2003
- Carle, Ursula/Kaiser, Astrid (Hrsg.): Rechte der Kinder. Schneider Verlag, Hohengehren 1998
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.): Die Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen stärken: Dokumentation eines Fachgesprächs über die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland. Berlin 2006
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V./Infostelle Kinderpolitik (Hrsg.): Nachschlagewerk Kinderpolitik. Dokumentation beispielhafter Projekte, Erläuterungen, Adressen und weiterführende Literatur. Berlin 2004
- Forum Menschenrechte (Hrsg.): Standards der Menschenrechtsbildung in Schulen. Berlin 2006. Bezug: [www.forum-menschenrechte.de](http://www.forum-menschenrechte.de)
- Frädlich, Jana/Jerger-Bachmann, Ilona: Kinder bestimmen mit. Kinderrechte und Kinderpolitik. C.H. Beck'sche Verlagsanstalt, München 1995
- Fritzsche, K. Peter: Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten. UTB, Paderborn 2004
- Friedhelm, Güthoff/Heinz, Sünker (Hrsg.): Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Votum Verlag, Münster 2001
- Hammaberg, Thomas: Kinderrechte machen Schule. Der Stellenwert der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen für moderne Bildungskonzepte. Unicef innocenti lectures, 23. Oktober 1997, Florence; [http://www.kinderhabenrechte.at/erwachsene800/pdf/pdfs/Kinderrechte\\_machen\\_Schule.pdf](http://www.kinderhabenrechte.at/erwachsene800/pdf/pdfs/Kinderrechte_machen_Schule.pdf)
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden 2004
- Korczak, Janusz: »Das Recht des Kindes auf Achtung«. Vanderhoch & Rupprecht, Göttingen 1973
- Motakef, Mona: »Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung, Exklusionsrisiken und Inklusionschancen«. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Menschenrechte, Berlin 2006
- National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (Hrsg.): Kinderrechte sind Menschenrechte: Impulse für die zweite Dekade 1999-2009
- Singer, Kurt: Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen – und wie wir ihn verändern können. Rowohlt Taschenbuchverlag, Hamburg 1998
- Wir verändern Schule. Kinder bestimmen mit. Beobachtet und dokumentiert am Beispiel einer Zukunftswerkstatt. Wedekind, Hartmut/ Nolle, Reinhard. hrsg. von: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. [u.a.]. Kassel, ca. 2000. –VHS , 18 min.

## Artikel 1: Definition des Kindes

Jede Person unter 18 Jahren wird als Kind angesehen, wenn nicht nationale Gesetze das Erwachsenenalter früher festlegen.

## Artikel 2: Gleichbehandlung

Alle Rechte gelten ausnahmslos für jedes Kind. Es ist die Pflicht des Staates, Kinder vor jeder Form von Diskriminierung zu schützen.

## Artikel 3: Im besten Interesse des Kindes

Bei politischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Entscheidungen sollen die Interessen und Belange der Kinder vorrangig berücksichtigt werden.

## Artikel 4: Umsetzung der Rechte

Die Regierungen verpflichten sich, alles zu tun, um die in der Konvention festgelegten Rechte in die Praxis umzusetzen.

## Artikel 5: Rolle der Eltern

Der Staat muss die Rechte und die Verantwortung der Eltern respektieren, damit sie ihrem Kind die Unterstützung gewähren können, die für seine Entwicklung angemessen ist.

## Artikel 6: Überleben und Entwicklung

Jedes Kind hat das Recht auf Leben. Der Staat hat die Verpflichtung, das Überleben und die Entwicklung eines Kindes sicherzustellen.

## Artikel 7: Namen und Nationalität

Jedes Kind hat das Recht auf einen Namen, eine Nationalität und darauf, seine Eltern zu kennen und von ihnen versorgt zu werden.

## Artikel 8: Wahrung der Identität

Der Staat hat die Verpflichtung, die Identität des Kindes zu schützen und, wenn nötig, wiederherzustellen. Dies betrifft Namen, Nationalität und familiäre Bindung.

## Artikel 9: Zusammenleben und Kontakt mit Eltern

Ein Kind hat das Recht, mit seinen Eltern zu leben, es sei denn, dies ist nicht im Interesse des Kindes. Ein Kind hat das Recht, Kontakt mit beiden Elternteilen zu halten, wenn es von einem oder beiden getrennt ist.

## Artikel 10: Familienzusammenführung

Kinder und ihre Eltern haben das Recht, ein Land zu verlassen oder in ihr eigenes einzureisen, um sich zusammenzufinden und die Eltern-Kind-Beziehung aufrechtzuerhalten.

## Artikel 11: Rechtswidrige Verbringung von Kindern ins Ausland

Der Staat hat die Verpflichtung, die Entführung eines Kindes oder sein Festhalten im Ausland zu verhindern oder zu beenden, egal ob dies durch ein Elternteil oder Dritte verursacht wurde.

## Artikel 12: Berücksichtigung der Meinung des Kindes

Kinder haben das Recht, ihre Meinung frei zu äußern. Sie haben ein Anrecht darauf, dass ihre Meinung bei Fragen, die sie betreffen, gehört und berücksichtigt wird.

## Artikel 13: Meinungs- und Informationsfreiheit

Kinder haben das Recht, ihre Sicht der Dinge kundzutun, sich Informationen zu beschaffen und Gedanken und Informationen ungeachtet von Staatsgrenzen zu verbreiten.

## Artikel 14: Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit

Kinder haben das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit. Der Staat achtet das Recht und die Pflicht der Eltern, das Kind bei der Ausübung dieses Rechts zu leiten.

## Artikel 15: Vereinigungs- und Versammlungsfreiheit

Kinder haben das Recht, sich mit anderen zu treffen, an Versammlungen teilzunehmen und sich zusammenzuschließen.

**Artikel 16: Schutz der Privatsphäre**

Kinder haben das Recht auf Schutz vor unbefugter Einmischung in ihre Privatsphäre, ihre Familien, ihr Zuhause und ihren Schriftverkehr. Sie haben ein Recht auf Schutz vor Angriffen auf ihre Würde und ihr Ansehen.

**Artikel 17: Zugang zu angemessenen Informationen**

Kindern soll freier Zugang zu Informationen aus nationalen und internationalen Quellen gewährt werden. Die Massenmedien sollen Material verbreiten, welches das Wohlergehen von Kindern fördert und solches unterbinden, das Kindern schadet.

**Artikel 18: Verantwortung für das Kindeswohl**

Beide Eltern tragen die Hauptverantwortung für die Erziehung und Entwicklung des Kindes. Der Staat ist verpflichtet, Eltern bei der Erfüllung dieser Aufgabe angemessen zu unterstützen.

**Artikel 19: Schutz vor Gewalt, Missbrauch und Vernachlässigung**

Kinder sollen vor jeder Form von Gewalt, Misshandlung, Missbrauch und Vernachlässigung geschützt werden. Der Staat soll Programme anbieten für die Vermeidung von Misshandlung und Missbrauch sowie Hilfe für Kinder gewährleisten, die unter Misshandlung und Missbrauch gelitten haben.

**Artikel 20: Von der Familie getrennt lebende Kinder**

Kinder ohne Familien haben Anspruch auf besonderen Schutz und auf eine angemessene alternative familiäre oder institutionelle Unterbringung unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes eines Kindes.

**Artikel 21: Adoption**

Wo Adoption erlaubt ist, muss sie im Interesse des Kindes durchgeführt werden. Sie muss unter Aufsicht kompetenter Behörden und anhand von Vorschriften, die den Schutz des Kindes gewähren, erfolgen.

**Artikel 22: Flüchtlingskinder**

Kinder, die als Flüchtlinge angesehen werden oder den Status eines Flüchtlings anstreben, haben das Recht auf besonderen Schutz.

**Artikel 23: Förderung behinderter Kinder**

Behinderte Kinder haben das Recht auf besondere Fürsorge, Bildung und Förderung. Dies soll ihnen helfen, ein erfülltes und würdiges Leben zu führen, in dem sie ein Höchstmaß an Selbständigkeit und sozialer Integration erreichen können.

**Artikel 24: Gesundheitsvorsorge und Gesundheitsversorgung**

Kinder haben das Recht auf ein Höchstmaß an Gesundheit sowie auf Gesundheitsvorsorge und medizinische Behandlung.

**Artikel 25: Regelmäßige Überprüfung der Unterbringung**

Ein Kind, das von den zuständigen Behörden zur Betreuung, zum Schutz oder zur Behandlung seiner körperlichen und geistigen Gesundheit in einer entsprechenden Einrichtung untergebracht ist, hat Anspruch auf eine regelmäßige Überprüfung dieser Behandlung.

**Artikel 26: Soziale Sicherheit**

Kinder haben das Recht auf Leistungen der sozialen Sicherheit, einschließlich der Sozialversicherung.

**Artikel 27: Angemessener Lebensstandard**

Kinder haben das Recht auf einen Lebensstandard, der ihrer körperlichen, geistigen, moralischen und sozialen Entwicklung entspricht. Eltern haben in erster Linie die Verpflichtung, ihren Kindern einen angemessenen Lebensstandard zu sichern. Der Staat hat die Pflicht sicherzustellen, dass diese Verpflichtung erfüllt werden kann.

**Artikel 28: Recht auf Bildung**

Kinder haben das Recht auf Bildung. Der Besuch einer Grundschule sollte unentgeltlich und für alle verpflichtend sein. Weiterführende Schulen sollten jedem Kind zugänglich sein. Allen sollte gemäß ihren Fähigkeiten eine höhere Schulbildung und Hochschulbildung ermöglicht werden. Die Disziplin in einer Schule muss mit den Rechten und der Würde eines Kindes im Einklang stehen.

**Artikel 29: Bildungsziele**

Bildung sollte darauf ausgerichtet sein, Kinder zu unterstützen, ihre Persönlichkeit, ihre Talente sowie geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zu entfalten. Kindern sollte die Achtung vor den Menschenrechten vermittelt werden. Kinder sollen auf eine aktive Teilhabe an einer freien Gesellschaft vorbereitet werden und lernen, ihre eigene Kultur sowie die anderer zu respektieren.

**Artikel 30: Minderheitenschutz**

Kinder, die einer Minderheit angehören, haben das Recht, die eigene Kultur zu pflegen, die eigene Religion auszuüben und die eigene Sprache zu verwenden.

**Artikel 31: Recht auf Freizeit, Erholung und kulturelle Aktivitäten**

Kinder haben das Recht auf Erholung, Freizeit, Spiel und Teilnahme an kulturellen und künstlerischen Aktivitäten.

**Artikel 32: Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung**

Kinder haben das Recht auf Schutz vor wirtschaftlicher Ausbeutung. Sie dürfen nicht zu Arbeiten herangezogen werden, die Schäden für ihre Gesundheit, ihre Entwicklung und Bildung mit sich bringen. Der Staat soll ein Mindestalter für die Zulassung zur Arbeit festlegen und die Arbeitsbedingungen regeln.

**Artikel 33: Schutz vor Suchtstoffen**

Kinder haben das Recht, vor dem Gebrauch von Drogen geschützt zu werden und davor, bei deren Herstellung oder Verteilung eingesetzt zu werden.

**Artikel 34: Schutz vor sexuellem Missbrauch**

Kinder sollen vor sexueller Ausbeutung und vor sexuellem Missbrauch, einschließlich Prostitution und Pornografie geschützt werden.

**Artikel 35: Maßnahmen gegen Entführung und Kinderhandel**

Der Staat soll alle erforderlichen Maßnahmen treffen, um den Verkauf von Kindern sowie den Handel mit Kindern und ihre Entführung zu verhindern.

**Artikel 36: Schutz vor sonstiger Ausbeutung**

Der Staat hat die Pflicht, Kinder vor allen sonstigen Formen der Ausbeutung, die das Wohl des Kindes in irgendeiner Weise beeinträchtigen, zu schützen.

**Artikel 37: Verbot von Folter, Todesstrafe und lebenslanger Freiheitsstrafe**

Kein Kind darf Folter, grausamer oder unmenschlicher Behandlung oder Bestrafung, rechtswidriger Inhaftierung oder Freiheitsentzug ausgesetzt werden. Todesstrafe und lebenslange Haft dürfen für Straftaten, die von Personen unter 18 Jahren begangen wurden, nicht verhängt werden. Ein Kind, das festgenommen wurde, hat das Recht auf einen Rechtsbeistand und auf den Kontakt mit seiner Familie.

**Artikel 38: Schutz bei bewaffneten Konflikten**

Kinder unter 15 Jahren sollen nicht unmittelbar an bewaffneten Konflikten teilnehmen. Kinder, die von bewaffneten Konflikten betroffen sind, haben Anspruch auf speziellen Schutz und Fürsorge.

**Artikel 39: Genesung und Wiedereingliederung von geschädigten Kindern**

Kinder, die bewaffnete Konflikte, Folter, Vernachlässigung oder Ausbeutung erlitten haben, sollen angemessene Behandlung für ihre Gesundung und soziale Wiedereingliederung erhalten.

**Artikel 40: Behandlung des Kindes in Strafrecht und Strafverfahren**

Kinder, die mit dem Gesetz in Konflikt geraten, haben Anspruch auf gesetzlichen Schutz und Beistand. Sie sollen so behandelt werden, dass ihr Gefühl für die eigene Würde gefördert wird und dass sie befähigt werden, eine konstruktive Rolle in der Gesellschaft zu übernehmen.

**Artikel 41: Weitergehende inländische Bestimmungen**

Ist eine Bestimmung im nationalen Recht oder in dem für den Staat geltenden Völkerrecht zur Wahrung der Rechte des Kindes besser geeignet als diejenige in der Kinderrechtskonvention, ist diese Bestimmung vorrangig zu berücksichtigen.

**Artikel 42: Verpflichtung zur Bekanntmachung**

Der Staat ist verpflichtet, die Grundsätze und Inhalte der Kinderrechtskonvention durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen.

Inoffizielle Kurzfassung, teilweise ergänzt und geändert  
 Quelle: Fountain, Susan: Wir haben Rechte ... und nehmen sie auch wahr! Kinderrechte. Eine Aktivmappe für Jugendliche ab 10 Jahre.  
 Hrsg. von UNICEF/Deutsches Kinderhilfswerk/Deutscher Kinderschutzbund e.V./ Kindernothilfe e.V./terre des hommes. Mühlheim an der Ruhr 1996

## Danksagung

Wir danken Frau Geppert, Schulleiterin der Mittelschule Korla Awgust Kocor Wittichenau (Sachsen), Frau Rudolph, Schulleiterin der Grundschule an der Geissenweide in Berlin-Marzahn, und Herrn Weicker, Schulleiter der Löwenzahn-Grundschule in Berlin-Neukölln, für ihre Bereitschaft, das Projekt zu unterstützen und kooperativ mit uns zusammenzuarbeiten. Unser besonderer Dank gilt allen Kindern, Eltern, Lehrerinnen, Lehrern und Erzieherinnen, die an der erfolgreichen Umsetzung des Projekts mitgewirkt haben und ihre Ideen, ihr Engagement und viel Zeit dafür aufgebracht haben.

Das Projekt wurde sehr engagiert von einem wissenschaftlichen Beirat unter Leitung von Prof. Dr. Lothar Krappmann vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin unterstützt, dem Prof. Dr. Wolfgang Edelstein vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, Prof. Dr. Karl-Peter Fritzsche von der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Dr. Jan Hofmann vom LISUM Brandenburg, Anetta Kahane von der Amadeu Antonio Stiftung, Dr. Claudia Lohrenscheit vom Deutschen Institut für Menschenrechte, Christian Petry von der Freudenberg Stiftung, Sonja Student von KiKo – Büro für Kommunikation sowie Sascha Wenzel vom dem BLK-Programm »Demokratie lernen und leben« (RAA Berlin) angehörten. Wir danken dem Fachbeirat für seine vielfältigen Anregungen sowie die konkrete Unterstützung bei der Projektumsetzung. Darüber hinaus danken wir Frau Höhme-Serke vom Projekt »Demokratie leben in Kindergarten und Schule« (Eberswalde) und Frau Hütsch-Seide vom Förderprogramm »Demokratisch handeln«(Berlin) für wertvolle fachliche Beratung und Unterstützung.

Wir bedanken uns ganz herzlich bei Dorothea Schütze, ohne deren Engagement und Unterstützung der intensive und erfolgreiche Aushandlungsprozess von Schulregeln an der Löwenzahn-Grundschule nicht denkbar gewesen wäre, für die ausgezeichnete Kooperation und viele bereichernde Erfahrungen.

Ebenso danken wir den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern befreundeter Projekte, insbesondere Marc Ludwig (Schrei für Dein Recht), Tim Scholz (KidsCourage), Clara Rienits (SJD – Die Falken), Anne Thiemann (Deutsches Institut für Menschenrechte) und Heide Metzner (Kinderbüro Marzahn) für einen spannenden Erfahrungsaustausch, Anregungen und neue Ideen.

Wir danken den Kooperationspartnerinnen und -partnern der RAA Brandenburg, Alfred Roos, und der RAA Sachsen, Helga Nickich, für ihre Anregungen und die konkrete Unterstützung der Projektarbeit vor Ort.

Besonderer Dank für die gute Zusammenarbeit und auch finanzielle Unterstützung geht an unsere Partner und Förderer; vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Sven Olaf Obst, und von der Stiftung Demokratische Jugend und dem Bundesprogramm CIVITAS, Andreas Pautzke, Ute Seckendorf, Maria Pfennig und Norbert Poppe; den Staatsminister und Chef der Staatskanzlei des Freistaates Sachsen, Hermann Winckler; den Koordinator des Programms »Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz«, Andreas Beese; das Landesjugendamt Sachsen, die Freudenberg Stiftung sowie an das Quartiersmanagement »Richardplatz-Süd«.

Herzlicher Dank für die vielfältige Unterstützung gilt ebenfalls Günther und Barbara Schweigkofler von der SFGM GmbH und den Kolleginnen und Kollegen von der Amadeu Antonio Stiftung Holger Kulick, Matthias Laniado, Berit Lusebrink, Jan Schwab, Heike Radvan und M. Nihal Yildiran.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren, die das Zustandekommen dieser Broschüre ermöglicht haben und damit ihr Engagement für die Umsetzung der Kinderrechte deutlich gemacht haben.

## Autorinnen und Autoren

**Verena Dutschmann** ist Projektkoordinatorin der RAA Hoyerswerda im Freizeitbereich der Schuljugend und war als Praxisbegleiterin im Projekt »Menschenrechtsbildung für demokratische Kultur« tätig.

**Hilke Falkenhagen** ist Erziehungswissenschaftlerin und als wissenschaftliche Begleiterin im Projekt »Menschenrechtsbildung für demokratische Kultur« tätig. Sie promovierte über den Urteilsbegriff bei Hannah Arendt.

**K. Peter Fritzsche** ist Professor für Politikwissenschaft und Inhaber des UNESCO-Lehrstuhls für Menschenrechtsbildung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Er ist Vorsitzender des Bündnisses für Zuwanderung und Integration in Sachsen-Anhalt und Mitglied des Bundesvorstands der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung.

**Evelyne Höhme-Serke** ist Erziehungswissenschaftlerin M.A., Lehrerin mit 1. Staatsexamen und Psychodramaleiterin. Sie war viele Jahre freiberuflich als Beraterin zu interkultureller Kommunikation, Rassismus und Rechtsextremismus in Berlin und Brandenburg tätig. Seit 2001 ist sie Leiterin des Projektes »Demokratie leben in Kindergarten und Schule« in Eberswalde.

**Ulrike Jacobi** ist Erziehungswissenschaftlerin (Diplom) und als Praxisbegleiterin im Projekt »Menschenrechtsbildung für demokratische Kultur« tätig. Sie arbeitet zudem als freie Trainerin im Bereich Menschenrechtsbildung und in der interkulturellen Bildung.

**Anetta Kahane** ist Vorstandsvorsitzende der Amadeu Antonio Stiftung. Zuvor war sie Geschäftsführerin der Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule Berlin.

**Britta Kollberg** ist Geschäftsführerin des RAA e.V. und Koordinatorin der Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA. In der RAA Berlin entwickelt und realisiert sie Modellvorhaben zur Schulentwicklung und ganzheitlichen Bildung.

**Lothar Krappmann** war bis 2001 langjähriger wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Er ist Honorarprofessor für Soziologie der Erziehung an der Freien Universität Berlin und hat mehrere Bücher zur Sozialentwicklung von Kindern und Jugendlichen in Familie, Kindergarten und Schule, zu Kindern in Armut, der Partizipation von Kindern und zur Verletzung von Kinderrechten veröffentlicht. Seit 2003 ist er Mitglied des Ausschusses der Vereinten Nationen für die Rechte des Kindes.

**Claudia Lohrenscheit** ist interkulturelle Pädagogin und Mitbegründerin des Zentrums für erziehungswissenschaftliche Studien im Nord-Süd-Verbund an der Universität Oldenburg. Sie arbeitete in Projekten mit Partnerinstitutionen in Südafrika (Eastern Cape Province) und promovierte über Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Seit 2003 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin (Koordination Menschenrechtsbildung) am Deutschen Institut für Menschenrechte.

**Helga Nickich** ist Leiterin der RAA Hoyerswerda und Vorsitzende der RAA Sachsen. Sie engagiert sich besonders im Bereich Demokratieförderung, Berufsorientierung und Förderung der Eigeninitiative von jungen Menschen.

**Stephan Marks** ist promovierter Sozialwissenschaftler, Supervisor und Erwachsenenbildner. Er leitet ein Fortbildungsprojekt, mit dem Berufstätige in pädagogischen und psychosozialen Arbeitsfeldern über Scham, Beschämung und Anerkennung fortgebildet werden.

**Timo Reinfrank** ist Diplom-Politologe und Stiftungskoordinator der Amadeu Antonio Stiftung. Seit 2005 leitet er das Projekt »Menschenrechtsbildung für demokratische Kultur«. Von 1999 bis 2001 war Timo Reinfrank Lehrbeauftragter an der Freien Universität Berlin, seit 2003 ist er stellvertretender Vorsitzender des Vereins für demokratische Kultur in Berlin e.V.

## Das Engagement der Amadeu Antonio Stiftung und der RAA

### Amadeu Antonio Stiftung – Initiativen für Zivilgesellschaft und demokratische Kultur

Seit ihrer Gründung 1999 ist es das Ziel der Amadeu Antonio Stiftung, eine demokratische Zivilgesellschaft zu stärken, die sich konsequent gegen Rechtstextremismus, Rassismus und Antisemitismus wendet. Hierfür unterstützt sie lokale Initiativen und Projekte in den Bereichen Jugend und Schule, Opferschutz und Opferhilfe, alternative Jugendkultur und kommunale Netzwerke. Wichtigste Aufgabe der Stiftung ist es, die Projekte über eine finanzielle Unterstützung hinaus zu ermutigen, ihre Eigeninitiative vor Ort zu stärken und sie zu vernetzen. Der Namensgeber der Stiftung, Amadeu Antonio Kiowa, wurde 1990 von rechtsextremen Jugendlichen zu Tode geprügelt, weil er eine schwarze Hautfarbe hatte. Er war eines der ersten Todesopfer rassistischer Gewalt nach dem Fall der Mauer.

Die eigene Erfahrung und Kompetenz in der Zusammenarbeit mit ihren Partnern gibt die Amadeu Antonio Stiftung an zivilgesellschaftliche Initiativen weiter. Sie stärkt die Kooperation zwischen Schulen, Verwaltungen und dem demokratischen Engagement vor Ort.

Die Amadeu Antonio Stiftung wird von der Freudenberg Stiftung unterstützt und arbeitet eng mit ihr zusammen. Das Nachrichten-Magazin stern trägt seit langem zur Arbeit der Amadeu Antonio Stiftung bei, besonders im Rahmen der stern-Aktion »Mut gegen rechte Gewalt«.

Amadeu Antonio Stiftung  
Linienstraße 139, 10115 Berlin  
Telefon (0) 30. 24 08 86-10, Fax -22  
info@amadeu-antonio-stiftung.de  
www.amadeu-antonio-stiftung.de

### RAA in den Neuen Ländern

Die Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule in den Neuen Ländern sind Unterstützungsagenturen für Schulentwicklung, interkulturelle und demokratiefördernde Projekte. Sie bieten Projektberatung, Service und Fortbildung sowie Unterstützung und Begleitung vor Ort in den Schnittstellen von Schule, Jugendhilfe und Integrationspolitik. Die Teams der RAA sind professionell gemischt und bestehen aus Lehrern, Sozialpädagogen und anderen schulischen und außerschulischen Experten. Als Multiplikatoren verbinden die RAA ihre Themen mit ihrer Rolle als Dienstleister, um langfristige Konzepte zu erproben, in nachhaltige Strukturen zu überführen und in das Zentrum von Beratung, Projektcoaching und Fortbildung zu stellen.

### RAA Berlin, RAA e.V.

Chausseestrasse 29, 10115 Berlin  
Telefon (0) 30. 2 40 45-100, Fax -509  
info@raa-berlin.de  
www.raa-berlin.de

### RAA Brandenburg e.V.

Friedrich-Engels-Straße 1, 14473 Potsdam  
Telefon (0) 3 31. 7 47 80-0, Fax -20  
info@raa-brandenburg.de  
www.raa-brandenburg.de

### RAA Sachsen e.V.

Geschäftsstelle Hoyerswerda  
Straße des Friedens 27, 02977 Hoyerswerda  
Telefon (0) 35 71. 41 60 72, Fax 0 35 71. 92 40 47  
kontakt@raa-hoyerswerda.com  
www.raa-hoyerswerda.com