

# Inhalt

Gesine Schwan Geleitwort .....	7
Lothar Krappmann, Christian Petry Vorwort .....	11
Lothar Krappmann Kinderrechte, Demokratie und Schule – ein Manifest .....	17
 <b>I Was im Argen liegt</b>	
Jörg Maywald 25 Jahre UN-Kinderrechtskonvention .....	57
Lothar Krappmann Soziale Ungleichheit, Kinderrechte und Schule .....	70
Haci-Halil Uslucan Kulturelle Heterogenität und Schule: Sensibilitäten entwickeln, Ressourcen erkennen und ausbauen .....	82
Kurt Edler Die Gefährdung von Kinderrechten durch Menschenrechts- und Demokratiefeindlichkeit in religiösem Gewand .....	93
Timo Reinfrank Kinderrechte als Instrument zur Prävention von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit .....	101

## II Welche pädagogischen Aufgaben zu bearbeiten sind

Peter Fauser Gute Schulen: Was wir von ihnen lernen können für Demokratie und Kinderrechte .....	119
Hans Brügelmann Kinderrechte und Schulqualität: Plädoyer für eine pädagogische Lern- und Leistungskultur .....	136
Annedore Prengel Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte .....	149
Erika Risse „Kinderrechte in der Schule“ – (k)ein Thema für die Lehrerbildung .....	162

## III Wo man praktisch ansetzen kann

Wolfgang Beutel Kinderrechte und demokratisches Handeln in der Schule .....	183
Sascha Wenzel Kein Kind ist eine Insel .....	197
Helga Thomé Beteiligung von Kindern und Jugendlichen: Erwachsene müssen loslassen .....	208
Sandra Zentner, Franziska Nagy „Und dann habe ich gemerkt, dass ich mich auf mich verlassen kann!“ Mit „Lernen durch Engagement“ Kinder und ihre Rechte stärken .....	216
Erika Risse Kinderrechte und Schulleitung .....	230

#### **IV Partnerschaften für die Entwicklung einer kindergerechten Schule**

Jan Hofmann unter Mitarbeit von Michaela Weiß, Kay Adenstedt sowie Bernd Labza Bildung, Schule, Kinderrechte: Perspektiven auf Handlungsansätze und Entwicklungsräume aus Sicht der Makroebene .....	241
Bernd Schreier, Sonja Student Win-win-win für Kinderrechte: Zivilgesellschaft und Schulverwaltung als Partner – ein Schreibdialog .....	250
Wolfgang Edelstein Bildung, Teilhabe, Rechte der Kinder: Demokratie lernen und leben in einer demokratischen Schule .....	266
Christian Petry, Lothar Krappmann Statt eines Nachworts: Sehr geehrter Herr Ministerpräsident .....	281
Autorinnen und Autoren .....	291
Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes .....	297

Gesine Schwan

## Geleitwort

Mit dem Begriff „Kinderrechte“ verbinden viele Menschen Rechte geringerer Bedeutung, weil Kinder noch keine Erwachsenen sind. Dementsprechend wenig Aufmerksamkeit hat die UN-Konvention für Kinderrechte, die bereits 1989 von den Vereinten Nationen verabschiedet worden und ein Jahr später in Kraft getreten ist, in Deutschland erregt. Unser Land hat sie denn auch erst 2010 vollständig übernommen. Diese Verspätung rührt allerdings vermutlich nicht nur aus mangelnder Aufmerksamkeit. Denn wenn man genauer hinschaut, sind Kinderrechte nicht „harmlos“. Es geht in ihnen nämlich nicht nur um den Schutz „kleiner“ Menschen, die sich nicht allein wehren können. Dies sicher auch – der Teil der Schutzrechte ist klar erkennbar.

Es geht bei den Kinderrechten – und das birgt Zündstoff – vielmehr um die Vorstellung dessen, was jungen, aufwachsenden Menschen zusteht, wie sie sich entwickeln können müssen, um im Laufe ihres späteren Lebens die Herausforderungen zu meistern, die auf sie zukommen mögen und die wir heute noch nicht kennen. Dahinter steht eine Sicht der menschlichen Entwicklung und dessen, wohin diese Entwicklung führen soll, damit die jungen Menschen als Erwachsene im Sinne der griechischen Philosophie ein „gutes Leben“ führen können. Dies herausgearbeitet zu haben, ist vor allem das Verdienst von Lothar Krappmann, wie wir im folgenden Manifest für Kinderrechte und in den Beiträgen zu diesem Band erkennen können.

Das „gute Leben“ bedeutet etwas anderes und mehr, als angenehm zu leben. Kinderrechte als Grundlage für eine „gutes Leben“ verlangen, dass Kinder die reale Chance erhalten, sich ihren Potenzialen gemäß zu Erwachsenen zu entwickeln, die mit anderen Menschen so zusammen leben und die Herausforderungen bestehen können müssen, dass sie ihre Freiheit, ihre politische Mitbestimmung, ihre Sozialität bestmöglich verwirklichen können.

Kinderrechte implizieren also nicht weniger als ein Bild von einem gelungenen individuellen, sozialen und politischen Leben, wie wir es idealiter in der

jahrhundertelangen ideengeschichtlichen Tradition der Demokratie verfolgen können. Dieses Ideal verstand sich nach der Erfahrung der Gräueltaten des 20. Jahrhunderts vielleicht von selbst. Nach dem zweiten Weltkrieg gab es nicht nur die Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen, sondern in Deutschland zudem eine große Zahl von Demokratisierungsinitiativen, nicht zuletzt für die Schule. Erziehung und Bildung sollten hier – zumal unter dem Einfluss der Amerikaner – zur Überwindung des traditionellen antidemokratischen Autoritarismus eine politische Kultur aufbauen und festigen, in der Freiheit, Toleranz, Kooperations- und Vertrauensfähigkeit, Fairness, Empathie und Konflikt- wie Kompromissfähigkeit Wurzeln schlagen könnten.

Das versteht sich gegenwärtig nicht mehr von selbst. Zwar haben die genannten Maximen und Werte rhetorisch immer noch einen hohen Stellenwert. Aber dreißig Jahre einer unaufhörlich gepredigten und auch praktizierten Wettbewerbskultur nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in der Bildung, einer öffentlichen Konzentration auf die Auswahl der sog. Besten und die Betonung des Marktes als Bewährungsort und Selektionskriterium für diese sog. Besten haben de facto häufig die beschworenen demokratischen Werte, allen voran Kooperation und Solidarität, erheblich beschädigt. Deshalb bedeutet heute die Einforderung der Kinderrechte im Bildungssektor durchaus ein Aufbegehren gegen den Mainstream.

Bei aller Festtags-Rhetorik zugunsten der Demokratie steht diese nämlich unter der Hand durchaus zur Disposition, wenn man ihre Werte, ihre politische Kultur und ihre psychischen Voraussetzungen wirklich ernst nimmt, die für die Bildung und die Sozialisation der Jungen große Bedeutung haben. Konflikt- und Kompromissfähigkeit sollen sie z. B. lernen. Aber leben denn unsere Protagonisten der Demokratie das im „wirklichen Leben“ vor? Streiten sie in der Sache, argumentieren sie miteinander, begründen sie ihre Positionen, wie das muster-gültig demokratisch in der Schule geübt werden sollte? Oder attackieren sich diese „demokratischen“ Protagonisten eher persönlich, möglichst unter der Gürtellinie? Proklamieren sie eher eine alternativlose Politik, bei der es gar keinen Sinn hat zu argumentieren und gegebenenfalls begründet für Alternativen zu plädieren?

Haben Eigenständigkeit, Fantasie und Urteilskraft in unserer demokratischen Öffentlichkeit wirklich einen hohen Kurs? Oder geht es eher darum, die

Demokratie „marktkonform“ anzupassen, gegebenenfalls auch außer Kraft zu setzen, damit die Finanzmärkte wohlwollend reagieren?

Kinder sollen das Recht auf die Entwicklung ihrer Urteilskraft haben, auch auf Nonkonformismus, ohne den es Verschiedenheit als Voraussetzung durchdachter Lösungen nicht geben wird. Nimmt das heute im Zeichen alles entscheidender ökonomischer Erfolgskriterien noch jemand von politischem Gewicht in der Praxis ernst?

Vor diesem Hintergrund bedeutet die Aktualisierung der Kinderrechte als „Renaissance“ demokratischen Zusammenlebens und demokratischer Politik geradezu eine Rebellion gegen den kommerziellen und technokratischen Zeitgeist der Alternativlosigkeit. Kinderrechte treffen sich überdies mit Gedanken, die die überkommenen Vorstellungen zur nationalstaatlich organisierten Demokratie um diejenigen einer Good Governance erweitern wollen.

In den letzten Jahrzehnten ist nämlich – nicht zuletzt in der Folge der ökonomischen Globalisierung – zunehmend bewusst geworden, dass nicht nur die Art der Entscheidungsfindung unterhalb der staatlichen Ebene, d. h. in den verschiedenen Teilsystemen der Gesellschaft, für das in den Kinderrechten angesprochene „gute Leben“ große Bedeutung hat (z. B. in Unternehmen, aber auch in Bildungseinrichtungen), sondern dass auch über politische Herausforderungen zugunsten eines „guten Lebens“ verbindlich entschieden werden muss, die den Kompetenzbereich von Einzelstaaten überschreiten. Diese historische Entwicklung von diversen territorialen und sektoralen Grenzüberschreitungen politischer Aufgaben und Herausforderungen legt es zukünftig immer mehr nahe, zusätzlich zur Demokratie den umfassenden Begriff der Governance zu verwenden. Dabei meint er gerade nicht eine zentralisierte, gar exekutiv fokussierte Willensbildung und Entscheidung – was der Begriff der Steuerung (governance) suggerieren könnte –, sondern eine nicht hierarchische, möglichst auf Teilhabe angelegte Weise, zu gemeinsamen Beschlüssen zu gelangen.

Nach welchen Prinzipien sollte sich eine gute, eine sog. „Good Governance“ richten?

Es gibt dafür kein allgemeingültiges, axiomatisch ableitbares Rezept. Im Laufe der Jahrhunderte hat sich aber ein Kern von Werten herausgebildet, den man spätestens seit der Französischen Revolution als politische Grundwerte bezeich-

net: Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Damit sie das Zusammenleben leiten können, braucht man funktionale und strukturelle Prinzipien, nach denen Entscheidungsinstitutionen gestaltet werden sollen. Dazu gehören Transparenz, die Partizipation der Bürgerinnen und Bürger an den gemeinsamen Entscheidungen, die Verantwortlichkeit und Rechenschaftspflicht der Entscheider, ihre Legitimation durch demokratische Wahlen. Und dazu ist eine komplementäre *Kultur* erforderlich, in deren Geist die politischen Entscheidungen in den Institutionen gefällt werden: Sie decken sich z. T. mit den Grundwerten, bezeichnen aber auch Haltungen und Tugenden (im Sinne von Aristoteles' Nikomachischer Ethik) wie Mäßigung, Tapferkeit, Wahrheitsliebe, Klugheit in der Abwägung von Dilemmata etc. Alle diese definitorischen Merkmale werden in der Geschichte der Demokratietheorien abgehandelt.

Sie kehren interkulturell in der Internationalen Erklärung der Menschenrechte und in den Kinderrechten der Vereinten Nationen wieder und sind deshalb in einer Zeit, in der alle unsere Gesellschaften infolge von weltweiten Migrationen immer bunter werden, höchst kostbar. Ihre Aktualität zeigt sich nicht zuletzt, wenn man sich klarmacht, wie die Rechte von Flüchtlingskindern jeden Tag mit Füßen getreten werden.

Kinderrechte sind also höchst aktuell. Dieser Band, der aus der Verleihung des Theodor-Heuss-Preises an Wolfgang Edelstein und einer Theodor-Heuss-Medaille an Lothar Krappmann u. a. für ihr Engagement für die UN-Kinderrechte hervorgegangen ist, soll deren kraftvoller Verbreitung den Weg ebnen.

Gesine Schwan

Lothar Krappmann, Christian Petry

## Vorwort

Fünf Gedanken standen Pate bei der Entwicklung dieses Buches:

### **1. Es ist Zeit für einen neuen Versuch, die Schule gründlich zu reformieren.**

Bei der Lektüre dieses Satzes werden viele Eltern und Lehrerinnen und Lehrer aufstöhnen und das Buch wieder weglegen wollen. Hat es denn in den vergangenen Jahrzehnten irgendeine Zeit gegeben, in der die Schule nicht mit Vorschlägen zur strukturellen, organisatorischen, inhaltlichen oder methodischen Erneuerung konfrontiert worden wäre? Dokumentieren die Begriffe Gesamtschule, Gemeinschaftsschule, Stadtteilschule, PISA, Curricula, Tests nicht die vielen Anläufe, Schule zu verbessern? Begründen sie nicht ausreichend die weite Verbreitung solcher Wörter wie Reform- oder Projektmüdigkeit? Soll hier etwa noch einmal eine der alten Schlachten geschlagen werden? Wird eine neue Heilserwartung angeboten? Wieder einmal über die Köpfe von Kindern, Eltern und Lehrerkollegien hinweg geplant?

Die Antwort auf alle diese Fragen ist: Nein. Dies wollen wir nicht.

Zugegeben: Es gibt Kapitel, in denen man lesen kann, wo es in der Schule im Argen liegt. Es werden außerdem gesellschaftspolitische Herausforderungen genannt, die nach neuen Anstrengungen der Schulentwicklung verlangen. Und es gibt schließlich viele Empfehlungen und Hinweise auf mögliche und wünschenswerte Entwicklungen.

Aber hier wird kein strukturell und inhaltlich definierter und bildungspolitisch beschlussfähiger Gesamtplan abgeliefert und schon gar nicht dazu aufgefordert, ihn ohne Beteiligung der Betroffenen zu planen und zu verwirklichen. Dieses Buch plädiert im Gegenteil für die größte mögliche Beteiligung von Kindern, Eltern und Lehrkräften und auch für die intensive Einbeziehung der