

Kinderrechte

aus: DeGeDe (Hrsg.) (2016): Hommage an die
Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe
Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren
Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik, Berlin

Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule: Zum Auftakt

Demokratie wird getragen von Bürgern, die sich eine Meinung bilden und für diese eintreten; von Bürgern, die Meinungen anderer achten und nach argumentativen statt gewaltsamen Wegen des Ausgleiches suchen, wenn es Widersprüche und Unvereinbarkeiten gibt. Die Bürger wollen, dass Interessen, Ziele und Konfliktlösungen an Prinzipien von Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit gemessen werden und diese Prinzipien in unveränderlichen Situationen immer wieder neu konkretisiert werden. Zugleich wird den Bürgern die Bereitschaft abverlangt, Mehrheitsentscheidungen zu akzeptieren, solange diese nicht den konstitutiven Grundlagen des Gemeinwesens widersprechen. Minderheiten sind vor Konsequenzen zu schützen, die ihre Identität verletzen würden.

Die Fähigkeiten und Einstellungen, über die Bürger eines demokratischen Gemeinwesens verfügen können müssen, werden in Entwicklungs-, Sozialisations- und Unterrichtsprozessen ausgebildet. Ihre Grundlage wird in entscheidender Weise in Kindheit und Jugend gelegt. Es wäre widersinnig, junge Menschen zum ersten Mal mit der Volljährigkeit oder bei der ersten Beteiligung an einer Wahl mit der Aufgabe zu konfrontieren, eine wohlüberlegte Entscheidung zu Zukunftsfragen des Gemeinwesens zu treffen. Zudem würde das Gemeinwesen verkümmern, wenn das bürgerliche Engagement sich auf Wahlakte reduzieren würde, die lediglich im Abstand von Jahren stattfinden.

Viele von dem Gemeinwohl dienenden Handlungen sind ohnehin nicht an Altersgrenzen gebunden, sondern rechnen mit der Mitwirkung auch der

jüngeren Menschen, von Kindern und Jugendlichen: Übernahme von Aufgaben für Jüngere, Hilfeleistungen in der Nachbarschaft, Beseitigung von Risiken, Vorschläge zur Erleichterung gemeinsamen Lebens und Arbeitens. Daher können Schulen, Tagesstätten für Kinder und lokale Gemeinden vielerlei Nutzen aus der Berücksichtigung von Meinungen und Vorschlägen der Kinder ziehen.

Es gibt sogar Bereiche, in denen eine wünschenswerte Entwicklung des Gemeinwesens nur gesichert werden kann, wenn Kinder und Jugendliche sich aktiv beteiligen. Dies betrifft zum Beispiel die Überwindung von Vorurteilen, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung von Minderheiten, die nicht erst im Erwachsenenalter, sondern bereits bei Kindern und Jugendlichen auftreten und nur gemeinsam mit ihnen bekämpft werden können. Denn es gibt Gruppen unter den Heranwachsenden, die sich für Ziele einsetzen, die einem menschenfreundlichen, demokratisch geregelten Zusammenleben zuwiderlaufen. Wenn Kinder und Jugendliche in solche Aufgaben einbezogen werden, stellt sich schnell heraus, dass sie nicht nur in ihrer Entwicklung zu fördernde und bildungsbedürftige junge Menschen sind, die zu versorgen und zu beschützen sind. Sie erweisen sich als aktiv Mithandelnde; sie entwickeln eigene Ideen und Vorschläge, präsentieren ihre Ansprüche, setzen sich aber auch für gemeinsame Interessen ein. Sie bedürfen der Herausforderung ihrer Fähigkeiten und wollen in Auseinandersetzungen und Entscheidungen einbezogen werden, zumal wenn die zu behandelnden Themen und Konflikte auch sie betreffen und ihr jetziges und zukünftiges Leben bestimmen.

Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen, die in Deutschland seit 1992 in Kraft ist, sichert Kindern (gemeint sind junge Menschen bis zum Alter von 18 Jahren) das Recht zu, gemäß ihren sich entwickelnden Fähigkeiten aktiv an der Gestaltung ihres eigenen Lebens und des Lebens der Gemeinschaft beteiligt zu werden (Artikel 12 der Konvention). Es gibt neben dem Grundgesetz kein Dokument vergleichbarer Bedeutung für die rechtliche, soziale und kulturelle Stellung von Kindern in Deutschland. Die Kinderrechtskonvention verdeutlicht, wie die Menschenrechte, die mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 allen Menschen zugesichert wurden, für Kinder im Blick auf ihre Lebenssituation und Entwicklungsbedürfnisse umgesetzt werden müssen.

Die Konvention entwirft das Bild eines Kindes, dem die Würde des Menschen in gleicher Weise zukommt wie jedem anderen Menschen. Dass dieses Kind noch nicht alle Rechte selber ausüben kann, rechtfertigt nicht, es als bloßes Objekt noch so wohlmeinender Maßnahmen zu behandeln. Die Konvention bestätige, dass es Pflicht der Eltern ist, ihre Kinder zu beraten und anzuleiten, aber fügt hinzu, dass Eltern stets die Rechte des Kindes im Auge behalten müssen und das Kind an Entscheidungsprozessen zu beteiligen haben, soweit es nach Alter und Entwicklungsstand des Kindes möglich ist (Artikel 5). Ohne Zweifel gilt dies auch für Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, die an den Entwicklungs- und Lernprozessen von Kindern und Jugendlichen entscheidenden Anteil haben. Die Formulierung „nach Alter und Entwicklungsstand“ ist nicht restriktiv auszulegen, denn ein Kind kann sich nur entwickeln, wenn Fähigkeiten herausgefordert werden und Verantwortlichkeit zugemutet wird.

Die Konvention ist nicht ein weiterer Appell, wie letztlich auch die ehrwürdige Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, sondern sie ist durch die Ratifikation durch den Bundestag zum verbindlich-

verpflichtenden Völkerrecht in der Bundesrepublik und in allen weiteren Staaten geworden, die der Konvention formell beigetreten sind. Durch den Beitritt zur Konvention verpflichten sich die Vertragsstaaten, die gesetzgeberischen, administrativen und finanziellen Maßnahmen zu ergreifen, die nötig sind, um die Rechte des Kindes lebenspraktische Wirklichkeit werden zu lassen (Artikel 4).

Der verbindliche Auftrag, Kinder in allen Einrichtungen, die ihre Entwicklung, ihre Bildung und Ausbildung sowie ihre Lebensmöglichkeiten bestimmen, an der Gestaltung dieser Einrichtungen zu beteiligen, legt das Fundament für alle demokratiepädagogischen Vorhaben. Diese Unterrichtseinheiten und Projekte können es nicht dabei belassen, nur Wissen zu vermitteln, so nötig dies auch ist. Immer schon haben Pädagogen darauf gedrängt, die Grundlagen menschlichen Zusammenlebens und somit die Menschen- und Kinderrechte den Kindern durch die Art, in der Schule gemeinsam zu lernen und zu leben, erfahrbar zu machen. Dieser Schritt erfordere, Kinder und Jugendliche in die Verantwortung für die Bildungseinrichtungen und alle Vorgänge in ihnen, die Kinder betreffen, mit einzubeziehen – nach Maßgabe ihres „Alters und Entwicklungsstandes“, aber ohne Bevormundung und Misstrauen. Es gibt überzeugende Beispiele für solche Unterrichtseinheiten und Projekte, wie dies zum Beispiel das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ demonstriert hat. Als besonders überzeugend kann dabei der Klassenrat erwähnt werden, den Kinder und ihre Lehrer in vielen Programmschulen eingerichtet haben. Er wurde zum Ort, an dem Kinder und Lehrer über alltägliche Probleme, aber auch über grundlegende Fragen sprechen und Beschlüsse fassen. Mit dem Auslaufen dieser Programme verschwanden leider viele dieser Projekte, weil sie als zeitweilige Zusatzleistungen und nicht als Substanz gemeinsamen Lernens und Sich-Entwickelns begriffen wurden.

Dies verkennt die Pflichten, die die Bundesrepublik, ihre Länder und Gemeinden mit ihrem Beitritt zur Kinderrechtskonvention übernommen haben. Diesen Pflichten können sich die in Bildungsangelegenheiten selbstständig handelnden Länder nicht entziehen, wie sie in einer gemeinsamen Erklärung zu den Kinderrechten im Jahr 2006 grundsätzlich anerkannt haben. Das Gebot, Kinder und Jugendliche an Schulangelegenheiten zu beteiligen, verlangt jedoch mehr als Projekte, die von aufgeschlossenen Lehrern durchgeführt werden. Es verlangt eine Schulstruktur, die die Mitwirkung der Kinder nicht nur als freiwilliges Projekt aufnimmt, sondern sie zu einem festen Bestandteil der Arbeit der Einrichtungen macht. Kinder sind nicht Zöglinge, sind nicht bloßer Nutzer einer Anstalt. Sie sind nicht Kunden, sondern aktiv am Leben der Einrichtung Beteiligte. Dies gilt im Übrigen auch für Kindertagesstätten, in denen ebenfalls Beispiele für gelingende Einbeziehung von Kindern, sogar von Kindern im Vorschulalter, in gemeinsame Tätigkeiten von Erziehern und Kindern zu finden sind. Diese Vorstellung löst vielfach Abwehr und sogar Ängste aus, obwohl seit Langem bekannt ist, dass Bildungsprozesse nur mit den Kindern erfolgreich sind. Eigentlich kann niemand mehr glauben, man könne Kindern etwas „eintrichtern“. Lernen und Entwicklung sind dialogische Prozesse. Es sei daran erinnert, dass die Konvention nicht sagt, Kinder sollten bei Entscheidungen das letzte Wort haben, sondern sie verlangt, dass das Wohl des Kindes „ein Gesichtspunkt [ist], der vorrangig zu berücksichtigen ist“ (Artikel 3). Im englischen Originaltext steht an Stelle des deutschen Begriffs „Kindeswohl“ der noch stärkere Ausdruck „best interests of the child“.

Ihre Meinungen und Interessen sollen Kinder selber vortragen können, so bald sie es vermögen. Die Konvention verpflichtet den Staat und seine Einrichtungen, die Meinungen und Interessen der Kinder „angemessen und entsprechend [ihrem] Alter und [ihrer] Reife“ zu berücksichtigen (Artikel 12). Für das Wort „berücksichtigen“ verwendet der verbind-

liche englische Vertragstext eine Formulierung, die wiederum noch deutlicher macht, was gemeint ist: Dort steht, der Meinung der Kinder sei due weight, „gebührendes Gewicht“ zu geben. Weil der Text auf Alter und Reife verweist, haben kritische Befürworter der Kinderrechte befürchtet, diese Formulierung böte eine Handhabe, Kinder aus Entscheidungsprozessen herauszuhalten, weil ihnen Unreife vorgehalten werden könne. Jedoch kann man gerade in dieser Formulierung ein demokratiepädagogisches Potential erkennen. Nur in besonderen Fällen gesteht ein demokratisches Gemeinwesen einer Teilgruppe zu, über sie betreffende Angelegenheiten autonom zu entscheiden. Einer Demokratie entspricht, dass alle ihre Meinung einbringen können und dass diese Meinungen gehört und bedacht werden und in die Entscheidungsprozesse einfließen. Die Kinderrechtskonvention bindet die Kinder ein und macht sie nicht zum autonomen Souverän.

In Artikel 3 der Konvention wird besonders klar, dass den Kindern dieses Recht auf Beteiligung bei Maßnahmen aller Art zusteht, denn er verlangt die Berücksichtigung ihrer Meinungen und Interessen bei allen Handlungen „gleichviel, ob sie von öffentlichen und privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden“. Bildungsstätten gehören zweifellos dazu.

Ein Recht auf Gehör, wie es die Konvention in Artikel 12 benennt, erweckt den Eindruck, ein einseitiger Vorgang zu sein. Gerichte haben jedoch klargestellt, dass ein Recht auf Gehör das Recht auf eine Antwort einschließt. Diese Klärung ist notwendig, denn eine oft von Kindern vorgebrachte Klage ist, dass sie auf ihre Fragen und Vorschläge keine Antwort erhalten. Oft werden weder eine Entscheidung noch deren Begründung mitgeteilt. Wenn es jedoch keine Rückmeldung gibt, fehle der Ansatzpunkt, um Erläuterungen zu verlangen und Rückfragen zu stellen. Ohne Rückmeldung bleibt Kindern

unklar, ob ihre Äußerungen überhaupt zur Kenntnis genommen und berücksichtigt wurden. Manchmal bleibt diese Rückmeldung sogar aus, wenn nach den Vorschlägen der Kinder verfahren wurde, wie Kinder berichten. Das ist erniedrigend und verletzt die Würde des Kindes.

Auf einen Punkt muss dringend noch aufmerksam gemacht werden. Es genügt nicht, Kinder bei irgendeiner Gelegenheit aufzufordern, nun „einmal selber ihre Meinung zu sagen“. Damit Kinder sinnvoll und mit Einfluss an der Gestaltung von Unterricht und Schulleben mitwirken können, benötigen sie Zugang zu den relevanten Informationen und müssen Abläufe durchschauen können. Sie müssen sich vorbereiten können. Es muss ihnen auch möglich sein, den Vorgang nachträglich zu kommentieren und Ergebnisse, die nicht befriedigen, zu kritisieren und vielleicht neu zu verhandeln. Es geht nicht um punktuell Gehör, sondern um dauerhafte Einbindung der Kinder. Nur dann können sie die Zusammenhänge überschauen, in deren Rahmen sie sich äußern, und sinnvoll agieren. Eine Schule, die sich vornimmt, Beteiligung der Kinder zu verwirklichen, muss sich daher als Schule mit den Kindern und nicht nur als Schule für die Kinder verstehen. In dieser Schule mit Kindern werden die Kinder sehr viel darüber lernen, wie man demokratische Entscheidungsprozesse beeinflusst. So werden sie lernen, dass man sich gut informieren muss; sie werden wahrnehmen, dass es andere und möglicherweise entgegengesetzte Meinungen gibt; sie werden sich Gründe erarbeiten müssen, mit denen man anderen klar machen kann, dass der eigene Vorschlag hilfreicher ist als ein konkurrierender. Kinder werden, nicht anders als Erwachsene, manches Mal auch erkennen und anerkennen, dass sie einen wichtigen Gesichtspunkt außer acht gelassen haben.

Öfters werden sie erleben, dass ihre Vorschläge berücksichtigt werden oder wenigstens in die Entscheidung einfließen, und werden sich bestätigt

fühlen. In anderen Fällen werden sie feststellen, dass sie sich mit ihren Argumenten nicht durchsetzen konnten, und es gegebenenfalls erneut versuchen. Dies sind wichtige Erfahrungen, die die lebenspraktische Urteilsfähigkeit der Heranwachsenden fördert. Sie müssen einzuschätzen lernen, wann man für seine Meinung weiterhin eintreten muss und nicht aufgeben sollte, aber auch, wann man eine gefällte Entscheidung akzeptieren muss.

Kinder und Jugendliche werden merken, dass sich nicht alle Mitschüler an diesen Bemühungen beteiligen, so wie es auch unter Erwachsenen der Fall ist. Es gibt manchmal Gründe, nicht mitzumachen; es gibt aber auch bedauerliche, sogar gefährliche Abstinenz. Wie kann man Abseits-Stehende einbeziehen? Man kann hoffen, dass eine gute Beteiligungskultur in der Schule sich auf die Einstellungen auch der sich nicht beteiligenden und doch die Vorgänge beobachtenden Kinder auswirke.

Vor allem werden Kinder dann nicht aufgeben, wenn sie ihr Recht auf faire Beteiligung missachtet sehen. Sie können sich mit Nachdruck auf die Kinderrechtskonvention berufen, die sie in ihrem Verlangen stützt, ihre Meinung frei äußern und für sie wichtige Entscheidungen beeinflussen zu können. Sie können inzwischen auf Beispiele guter Praxis hinweisen, Kinderrechte im Unterricht zu behandeln, gemeinsam Schwachpunkte im Schulleben zu untersuchen, Klassenräte einzurichten, die das Self-government der Kinder fördern, oder Projekte aufzubauen, die Kinderinteressen auch außerhalb der Schule verfolgen, wie etwa altersangemessene Spielplätze oder sichere Fahrradwege.

Wenn der Staat oder Bundesländer aus der Geltung der Konvention nicht die kinderrechtlich gebotenen Konsequenzen ziehen, ist dies ein Grund zur Beschwerde. Der Ausschuss für die Rechte des Kindes, dem die Staaten über ihre Einhaltung der Konvention Bericht erstatten müssen, mahnt immer wieder an, Kindern Wege zur Beschwerde

zu eröffnen. So wie der Staatsbürger ein Gericht anrufen kann, muss es auch Kindern möglich sein, sich an einen Ombudsman, eine Kinderbeauftragte oder einen unterstützenden Lehrer in der Schule zu wenden, um zu erreichen, dass sie mit ihren Anliegen ordnungsgemäß in Entscheidungsprozesse einbezogen werden.

Diese formalen Wege sollten nur eine ultima ratio sein. Viel wichtiger ist, dass unsere Schulen Orte sind, an denen alle Beteiligten, Kinder wie Lehrerinnen und Lehrer, respektiert werden. Sie sollten Orte sein, an denen Meinungen und Vorschläge ernst genommen und aufmerksam behandelt werden und an denen alle erleben, dass Lösungen für Probleme gefunden werden, in denen die Interessen der Beteiligten gewahrt werden. Auch wenn es zu Entscheidungen kommt, die einen Betroffenen unbefriedigt zurücklassen, sollte er oder sie wahrnehmen können, dass nicht die Missachtung seiner Person, sondern eine andere, besser begründete oder breiter unterstützte Auffassung den Ausschlag gegeben hat.

Es liege nahe, eine Pädagogik der Demokratie vor allem auf das Beteiligungsrecht der Kinder in der Kinderrechtskonvention zu stützen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Konvention den Kindern in umfassender Weise die Stellung eines vollen Mitglieds in Familie, Kommune und Gesellschaft zusichert. Kinder sind Mitbürger, denen die bürgerlichen Menschenrechte zustehen: das Recht, sich zu informieren und informiert zu werden; das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; das Recht, sich mit anderen zusammenzuschließen und das Recht auf eine Privatsphäre. Kinder haben zudem das Recht, frei von Gewalt, Übervorteilung und Beschämung aufzuwachsen. Es ist wichtig, dass die Schule nicht nur das Beteiligungsrecht der Kinder verwirklicht, sondern dafür sorgt, dass die Schülerinnen und Schüler alle diese Rechte genau kennen. All diese Rechte stärken die Handlungsmöglichkeiten der Kinder und ihre

Beteiligung an den Prozessen gemeinsamer Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts.

Würden gegenseitige Achtung, Zuhören und Antworten das Kinder-Leben und das Kinder-Erleben in der Schule bestimmen, dann gäbe es keinen Bruch zwischen Kindheit und Jugend und Erwachsenenleben, denn Kinder sähen sich einbezogen von Anfang an, auch wenn ihnen noch manche Kenntnis und Erfahrung fehlen mag. Demokratie benötigt dieses Leben und Erleben, weil sie ermutigen, sich mit anderen um gute Entscheidungen und Regelungen willen auseinanderzusetzen. Die Schule kann zu dieser Erfahrung intensiv beitragen, wenn sie sich als ganze und nicht nur in einzelnen Unterrichtseinheiten als Stätte der Demokratiepädagogik begreift.

Die Schule kann dazu beitragen? Die Schule sollte mit all ihrer Kompetenz beitragen, Heranwachsende auf ihre Rolle als Mitmenschen und Bürger in Gesellschaft und Staat vorzubereiten, und zwar nicht als eine ihr zugeschobene Nebenaufgabe, sondern indem sie die Einübung in Beteiligung und Mitbürger-Sein als einen wesentlichen Teil ihrer Bildungsaufgabe begreift. Unser Staat ist an Verbrechen, die durch mangelnde demokratische Bildung vieler seiner Bürger begünstigt wurden, in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts an den Rand des Untergangs geraten. Es gibt keine andere Einrichtung als die Schule, die in entsprechender Weise in der Lage ist, diese Aufgabe demokratischer Bildung zu übernehmen. Schule vermittelt geprüftes Wissen und kann zugleich in ihren Formen der Kommunikation und Kooperation tagtäglich erfahrbar machen, wie gemeinsames Leben gesichert wird, wenn Menschen einander achten, zuhören und aufeinander achtend nach guten Lösungen suchen. Für Schule gibt es keinen demokratiepädagogischen Ersatz.

aus: Edelstein, Wolfgang/ Krappmann, Lothar/ Student, Sonja (Hrsg.): Kinderrechte in die Schule – Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Debus Pädagogik, 2014, S. 12-19.

Die Beziehung von Schülern und Lehrern in Kinderrechte-Schulen – Ein Blick in das Modellschulnetzwerk für Kinderrechte in Hessen

Kinderrechte und Schule

Seit einigen Jahren wirbelt die Studie von John Hattie die Diskussionen über Lehren und Lernen in den Schulen auf (Hattie 2009, 2012). Seine Analyse von Tausenden von Untersuchungen über Schule und Unterricht hat viele Erwartungen an Verbesserungen des Lernerfolgs durch strukturelle Veränderungen des Bildungswesens in Frage gestellt und damit kontroverse Diskussionen ausgelöst. Doch in einem Punkt waren sich Anhänger und Kritiker seiner Analysen einig: Auf die Person der Lehrerin und des Lehrers kommt es ganz entscheidend an.

Was zeichnet den guten Lehrer, die gute Lehrerin aus, die Schülerinnen und Schüler zu besseren Schulleistungen verhelfen? Hattie weist nach, dass gute Lehrerinnen und Lehrer zum einen ihren Unterricht zielorientiert leiten und zum anderen ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln können, worum es geht und was von ihnen verlangt wird – dieser zweite Aspekt ist nach Hattie sogar noch wichtiger. Beides klingt selbstverständlich und viele Lehrer mögen überzeugt sein, dass sie durch ihre Unterrichtsgestaltung diese Bedingungen für erfolgreiches Lernen erfüllen. Doch entspricht ihr Verhalten wirklich dem, was Hattie für erforderlich hält? Lehrerinnen und Lehrer müssen Unterricht und Lernen aus der Perspektive des lernenden Kindes sehen, so lautet eine wesentliche Anforderung

und es gibt Zweifel, ob diese immer erfüllt wird. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass es dabei nicht nur um den Lehrer geht, sondern um die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Wann kann man eine Situation oder eine Aufgabe aus der Perspektive eines anderen sehen? Wenn man sich in die Lage des anderen versetzt: Man muss ihn wahrnehmen, man muss ihm zuhören, man muss die Bedeutung seines Handelns und Sprechens aufnehmen. Hattie folgert aus den Daten, dass es essentiell ist, im Lernprozess *feedback* zu geben – jedoch *feedback* nicht nur vom Lehrer, von der Lehrerin zum Schüler, sondern ebenso von den Schülerinnen und Schülern zum Lehrer. Feedback soll nach Hattie nicht nur der Erfolgskontrolle dienen, sondern der Erkundung, ob die Schüler dem Unterricht folgen können und sich mit ihren Fragen einbezogen fühlen.

Der Lehrer, die Lehrerin sind gute Lehrende, wenn sie Beziehungspartner der lernenden Kinder sind, weil sie die Kinder ihrer Lerngruppe respektieren. Ohne diesen Respekt gäbe es keine angemessene Perspektivenübernahme, würden die Fragen der Schüler nicht ernst genommen und könnte kein Vertrauen entstehen, das Schüler benötigen, um sich auf einen für sie nicht absehbaren Lernprozess einzulassen.

Respekt, Gehör für Meinungsäußerungen sowie Berücksichtigung von Fragen und Interessen sichert

die Kinderrechtskonvention allen Kindern zu – jener Vertrag, den so gut wie alle Staaten der Vereinten Nationen ratifiziert und in ihr Rechtssystem übernommen haben. Auch Deutschland hat diesen Schritt getan und sich damit verpflichtet, die Rechte der Kinder umzusetzen. Das bedeutet, Schluss zu machen mit der Behandlung der Kinder als Objekte von Erziehung und Belehrung. Sie sind sich entwickelnde Subjekte mit eigenen Sichtweisen, Erfahrungen und Interessen.

Erziehungsprobleme und Lernverweigerung resultieren zum Teil daraus, dass Kinder sich nicht anerkannt fühlen, niemand ihre Fragen beantwortet, ihnen nicht erklärt wird, worauf es bei einem Lernschritt ankommt, und dass sie keine Person haben, zu der sie Vertrauen haben. Diese Situation verletzt ihre Rechte als junge Menschen. Um dies grundlegend zu verändern gehören die Kinderrechte in die Schule und zwar nicht nur als Lernstoff für einige Schulstunden, sondern in das Leitbild einer jeden Schule. Kinder sollen nicht nur wissen, dass ihnen Rechte zustehen, sondern sie auch täglich erleben als Respekt, Unterstützung und Einbeziehung in Entscheidungen über ihr Leben im Kleinen und im Großen.

Am Beispiel eines Modellschulnetzwerks für Kinderrechte und seiner Evaluation wollen wir in unserem Beitrag zeigen, wie sich die intensive Beschäftigung mit den Kinderrechten auf das Verhältnis der Lehrerinnen und Lehrer zu den Schülerinnen und Schülern ausgewirkt hat.

Das Modellschulnetzwerk

Seit 2010 arbeiten im hessischen Rhein-Main-Gebiet zehn Grund- und weiterführende Schulen in einem Modellschulnetzwerk für Kinderrechte zusammen. Ziel ist es, dass die Kinderrechte bei allen an Schule Beteiligten (Kinder und Jugendliche, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Eltern und

Partner aus der Kommune) bekannt sind, in ihrer Bedeutung für das schulische Leben verstanden und vor allem, dass sie im Alltag der Schule gelebt werden – sei es im Unterricht, in Projekten, in einer Schulkultur des respektvollen und gewaltfreien Umgangs miteinander, in Beteiligungs- und Verantwortungsprojekten und demokratischen Gremien wie Klassenrat, Schülerversammlung oder Schülerparlament. An dem Programm, das gemeinsam von dem Verein Makista – Bildung für Kinderrechte und Demokratie initiiert und von UNICEF Deutschland und der Ann-Kathrin-Linsenhoff-UNICEF-Stiftung unterstützt wurde¹, nahmen sieben Grundschulen und drei weiterführende Schulen teil. Begleitet und beraten wurde das Programm durch einen pädagogischen Fachbeirat, evaluiert wurde es in der Pilotphase durch die Universität des Saarlands und das Institut für Qualitätsentwicklung Hessen² sowie anhand prozessbegleitender Maßnahmen (u.a. Reflexions- und Auswertungsgespräche, Selbsteinschätzung der schulischen Entwicklung).

Voraussetzung für die Teilnahme am Modellprojekt war der Wille, sich zu einer Schule zu entwickeln, die ihre Arbeit an den Kinderrechten ausrichtet. Dazu gehört, sich als Schule mit diesem Profil eigene Schwerpunkte zur Umsetzung der Kinderrechte zu setzen sowie die grundsätzliche Anerkennung der Universalität der Menschenrechte für Kinder als Leitbild der pädagogischen Arbeit.

Nach der Einstiegs- und Projektphase in den Jahren von 2010 bis 2012 setzten die Schulen in der anschließenden Transferphase ihre Schulentwicklungsprozesse fort.³ Seit 2012 geben die Schulen ihre Erfahrungen im Geiste des Voneinander-Lernens in Fortbildungen an andere Schulen und Fachkräfte weiter. Für die Schuljahre 2014/15 und 2015/16 ist ein Ausbildungsprogramm für neue Kinderrechte-Schulen aus ganz Hessen geplant, in dem die erfahrenen Schulen einen wichtigen Part übernehmen.

Grundlegende Voraussetzung: Kinderrechte kennen, verstehen und leben

Vor einer genaueren Betrachtung der Veränderung der pädagogischen Beziehungen in Schulen ist zu betonen, dass auch in den Kinderrechte-Schulen zunächst einmal *alle* an Schule Beteiligten die UN-Kinderrechtskonvention und die Kinderrechte kennen und ihre Bedeutung für das Lernen und Leben in der Schule verstehen müssen. So wurde zum Beispiel in einer Studie des LBS-Kinderbarometers aus dem Jahr 2011 festgestellt, dass auch knapp 20 Jahre nach Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention durch Deutschland etwa zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen zwischen 9 und 14 Jahren noch nie von Kinderrechten gehört haben (LBS Hessen 2013: 57). Das ist ein klägliches Ergebnis, da die Vertragsstaaten zugesagt hatten, die Bestimmungen der Konvention „allgemein bekannt zu machen“ (Art.42).

Die Arbeit in den Schulen begann folglich damit, an dem spärlichen Wissen anzuknüpfen. Die Breite des Wissens und die Tiefe des Verstehens bei Kindern und Jugendlichen, Lehrkräften, Eltern und Partnern der am Modellschulnetzwerk beteiligten Schulen waren sehr unterschiedlich. Das Verständnis der Kinderrechte reichte von einem Fachthema im Sachunterricht, in Sozialkunde, Ethik oder Politik (oft noch reduziert auf Kinder in den armen Ländern der Welt) über die Reduktion von Kinderrechten auf Schutzrechte vor Gewalt und Missbrauch auch bei uns in Deutschland bis zu einem fortgeschrittenen Verständnis von Kinderrechten als Menschenrechte für *alle* Kinder.

In den Aufnahmegesprächen mit den Schulen, die im Netzwerk mitarbeiten wollten, wurden die Bezüge von Kinderrechten und schulischem Alltag bei den Lehrkräften und Schulleitungen in den meisten Fällen noch nicht umfassend gesehen. Um die Ganzheitlichkeit der Kinderrechte deutlich zu machen, entstand im Rahmen des Projektes eine

Vielzahl von Materialien für unterschiedliche Zielgruppen⁴.

- Für die Kinder entstanden Arbeitsblätter für den Unterricht, Postkarten mit einer Kurzfassung der Kinderrechte, für jede Klasse ein Plakat sowie ein Geburtstagskalender mit dem Jahrestag der UN-Kinderrechtskonvention.
- Für Eltern wurde zur Information beim Elternabend ein Faltblatt erstellt, in denen für Eltern relevante Fragen direkt angesprochen wurden (z.B. das Verhältnis von Kinderrechten und Elternrechten).
- Die Lehrkräfte erhielten pädagogische Handreichungen zu den Arbeitsblättern für Kinder und Jugendliche sowie eine Broschüre zur Schulentwicklung mit dem Titel „Schule als Haus der Kinderrechte“. Dort wurden sowohl die Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention als auch die Kurzfassung der Kinderrechte so dargestellt, dass Bezüge zum Lernen und Leben an der Schule deutlich wurden. Die Lehrkräfte konnten so identifizieren, wo bereits Bereiche der Kinderrechtskonvention erfüllt waren (gesunde Schule, demokratische Gremien wie Klassenrat, SV oder Schülerparlament, Streitschlichtungs- und Gewaltpräventionsprogramme, Beteiligungs- und Verantwortungsprojekte, etc.).

Immer wieder wurden im Verlauf des Programms bei der Beschäftigung mit Einzelthemen (wie Kinderrechte und Klassenrat, Kinderrechte und Soziales Lernen, Elternarbeit, Kooperation mit Partnern) sowohl bei Netzwerktreffen als auch in Fortbildungen der ganzheitliche Charakter der Kinderrechte oder der „Geist“ der Kinderrechte herausgestellt (Anerkennung aller, Kindeswohl, Beteiligung). Mit einer „Kinderrechtewahl“ wurde ein persönlicher Bezug zum Thema hergestellt (Frage an Kinder: Welches ist dein wichtigstes Kinderrecht? Frage an Lehrkräfte und/oder Eltern: Welches wäre für

dich dein wichtigstes Kinderrecht gewesen, als du noch im Alter deiner Schüler/innen warst?). Umsetzung, Reflexion, vertieftes Verständnis und bessere Praxis wurden im Prozess aufeinander bezogen. Der regelmäßige Austausch mit den Mitgliedern des Fachbeirats sowie die Beratungsgespräche der Programmleitung mit den einzelnen Schulteams förderten den gemeinsamen Lernprozess auf allen Ebenen des Gesamtprogramms.

An jeder Schule (auch außerhalb des Kinderrechte-Programms) gibt es Personen, die sehr leicht für ein tieferes Verständnis der Kinderrechte gewonnen werden können. Sie begründen ihre respektvolle Haltung Kindern gegenüber z. B. mit humanistischen Weltbildern oder reformpädagogischen Konzepten. Auf dieser Basis können sie das Thema Kinderrechte leicht mit ihren eigenen Ansätzen zur Schulentwicklung verbinden (z.B. Schulen aus den Netzwerken Blick über den Zaun, Service-Learning, Demokratie-Schulen, Schulen im Aufbruch, Schulen gegen Rassismus etc.). Kinderrechte-Schulen oder kindergerechte Schulen sind ein gutes Dach, um diese Schulen oder ganze Netzwerke miteinander zu verknüpfen und damit ihre Wirksamkeit zu vergrößern.

Kinderrechte verändern Lehrer-Schüler-Beziehungen

Wie zu Beginn dargestellt, erwarten wir von der bewussten und ausdrücklichen Bezugnahme einer Schulleitung, von Lehrpersonen, Eltern und Schülern auf die Kinderrechte Auswirkungen auf innere Haltungen und konkrete Verhaltensweisen, auf die Schulkultur und die Strukturen an der Schule. Diese individuellen und gemeinschaftlichen Bereiche beeinflussen sich gegenseitig; Ungleichheiten zwischen den Bereichen verlangen nach ausgleichender Balance. So ist z.B. eine respektvolle, auf der Würde des Kindes und aller an Schule Beteiligten gründende Haltung eine Voraussetzung für eine demokratische Schulkultur. Demokratisch-

kinderrechtliche bzw. -menschenrechtliche Kompetenzen müssen von Lehrkräften und Kindern gleichermaßen erworben und kultiviert werden, damit die guten Absichten auch Folgen für das Lernen und Leben in der Schule haben. Dazu braucht es auch strukturelle Voraussetzungen wie zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen sowie passende Organisationsformen und Qualifizierungen für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Nur so können Zeitfenster geschaffen werden u.a. für Teamarbeit, Klassenrat, Qualifizierungen, Reflexion, Selbstevaluation oder Supervisionen. Insbesondere der Klassenrat als basisdemokratisches Gremium der ganzen Klasse ist eine hervorragende Gelegenheitsstruktur für die Praxis veränderter Lehrer-Schüler-Beziehungen. Der Klassenrat wird nach einer Einführungs- und Lernphase von den Kindern in verschiedenen Rollen (z.B. Leitung, Protokollant, Zeitwächter, Regelwächter, Feedback-Geber) selbständig durchgeführt, die Lehrkraft hat darin eine gleichberechtigte Stimme. Oft fällt die Beschränkung auf diese gleichberechtigte Stimme Lehrkräften in der Anfangsphase schwer, bis sie Vertrauen in den Aushandlungsprozess der Kinder entwickelt haben und die Kinder durch ergänzende Kommunikations- und Konflikttrainings gestärkt haben. Alle am Modellschulprogramm beteiligten Schulen arbeiten mittlerweile mit dem Klassenrat als Basis der Demokratie an der Schule.

Pädagogische Beziehungen und ihre Verbesserungen gehören in den Bereich der Interaktion, der durch die zugrundeliegenden persönlichen und kollektiven Werte geprägt wird. Wenn in einer Schulkultur demokratisch-menschenrechtliche Werte verwirklicht werden sollen, so sind diese mit autoritär-konformistischem Verhalten bzw. einer nicht-partizipativen Leitungskultur und -struktur nicht vereinbar.

Die Veränderung der Lehrer-Schüler-Beziehung wurde im Modellschulnetzwerk bislang nicht systematisch untersucht. Ergebnisse der standar-

disierten Schülerbefragung gaben allerdings erste Hinweise auf positive Veränderungen der Schulkultur an den Kinderrechte-Schulen. Dabei wurden Aussagen wie „In unserer Klasse fühle ich mich wohl“, „An unserer Schule sind meistens alle sehr freundlich“ oder „Jeder an der Schule achtet auf die Einhaltung der Kinderrechte“ eingeschätzt.⁵ Anhand weiterer Ergebnisse durch Selbstevaluationen, eigenen Beobachtungen und Berichten zeigen wir im Folgenden exemplarisch, wie die Entwicklung zur Kinderrechte-Schule Anforderungen an die pädagogisch verantwortlichen Lehrkräfte, aber auch an die Kinder und Eltern stellt und wie die Beteiligten sich diesen Anforderungen gestellt haben.

Die folgende Darstellung orientiert sich an den von Annedore Prengel entwickelten Kriterien der Anerkennung in pädagogischen Beziehungen, die die Prinzipien der Menschen- und Kinderrechte zum Maßstab für humanes Zusammenleben machen:

- „Persönliche Anerkennung durch anerkennende Zuwendung von nahen Bezugspersonen im persönlichen Lebensumfeld“ (Prengel 2013: 60). Wir bezeichnen diese Haltung als professionelles Wohlwollen.
- „Rechtliche Anerkennung durch Achtung und Respekt in rechtlich verbrieftter Gleichheit und Freiheit“ (ebd.). Kurz: Die Gleichheit als Mensch von Anfang an. Es geht darum, auch im Sinne der inklusiven Bildung alle Kinder gleichberechtigt einzubeziehen.
- „Soziale Anerkennung durch Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen“ (ebd.).

Wir fügen als vierte Qualität hinzu:

- „Feiern der Kinderrechte/Menschenrechte“ als beglückende Form des achtungsvollen und respektvollen Miteinanders unter Peers und zwischen den Generationen.

Professionelles Wohlwollen

Das Kindeswohl (oder im Englischen kinderrechtlicher ausgedrückt als „best interest of the child“) ist einer der Grundgedanken der UN-Kinderrechtskonvention. Professionelles Wohlwollen oder professionelle Solidarität von Lehrkräften eröffnet einen Raum, in dem jedes einzelne Kind in seinem Menschsein grundsätzlich angenommen wird und in seinem Werdensprozess gefördert wird. In diesem Raum können Selbstvertrauen und (wechselseitiges) Vertrauen entstehen. Diese grundsätzliche Annahme widerspricht nicht dem Austragen von Konflikten, sondern stellt sie in den Dienst von Entwicklung durch Perspektiverweiterung. Erwachsene Fachkräfte haben eine besondere Verantwortung dafür, diesen Möglichkeitsraum zu schaffen.

Dazu Beate Hunfeld, Schulleiterin der Hans-Quick-Schule (Modellschule für Kinderrechte seit 2011):

- „Was wir nun mit der Aufnahme des Begriffes kindergerechte Schule in unser Schulprogramm dokumentieren wollen, ist eine Haltungsänderung unserem Erziehungs- und Bildungsauftrag gegenüber. Während wir bislang Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse *für* Kinder formuliert haben, gestalten wir diese nun konsequent *mit* den Kindern gemeinsam. Unsere Aufgabe als Lehrkräfte ist die eines Wegbegleiters. Wir bieten ihnen einen strukturierten Rahmen, in dem es ihnen selbsttätig und selbstbestimmt gelingen kann, eigene Rechte zu erkennen, einzufordern, zu schützen und verantwortlich einzuhalten. Dies betrachten wir als große Chance, ihnen zu helfen, Kompetenzen und Strategien zu erwerben, mit denen sie eine Kultur der Beachtung, Wertschätzung und Einhaltung der Kinderrechte auch über den Schulalltag hinaus eigenverantwortlich leben können. Diese Haltung [...] hat bei allen Beteiligten ein Überdenken und zum Teil eine Änderung ihrer Rolle angestoßen“ (Hunfeld2014).

Im Modellschulnetzwerk wurde speziell eine Fortbildung für Lehrkräfte angeboten, in der es um die Entwicklung dieser Haltung oder einen „demokratischen Habitus“ ging: der Einführungskurs „Auf dem Weg zur Kinderrechtesschule. Zu Inhalt, Methodik, Schulkultur und Organisationsentwicklung“, geleitet von der Schulentwicklungsberaterin Christa Kaletsch. Die Evaluationen des Kurses zeigen, dass gerade mit diesem „Child-rights-Focus“ sich der Blick der Teilnehmer auf Kinder als Subjekte ihres Lebens und eine Schulkultur der Ermöglichung von mehr Partizipation und Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme erweitert hat. Einige Auszüge aus der Evaluation und dem Feedback: „Im Umgang mit meinen Schülern möchte ich mehr Beteiligung zulassen, sie mehr ‚hören‘. Gemeinsam sollten wir mehr Bewusstsein für die Menschenrechte entwickeln.“ „Mir ist die Dringlichkeit der Umsetzung von Kinderrechten an der Schule bewusst geworden: Kinderrechte sind keine Kann-Bestimmung sondern eine Soll-Bestimmung.“

Gleichheit von Anfang an – Inklusion und reversible Beziehungen

Zu den Grundprinzipien der Konvention gehört auch, dass alle Kinder einbezogen werden. Wir betonen immer wieder, dass Inklusion sich nicht nur auf Kinder mit Behinderungen bezieht, sondern auf alle Kinder. Die Forderung richtet sich an die Lehrerinnen und Lehrer sowie an die Kinder und ihre Beziehungen zueinander im Klassenzimmer und darüberhinaus.

Das ist eine große Herausforderung, denn die Welt, in der die Kinder leben und in der die Schule arbeitet, ist voller Rangunterschiede und Abwertungen. Respekt vor Kindern als Trägern von Menschenrechten ist nicht vorstellbar, ohne zugleich den Respekt vor Lehrerinnen und Lehrern und allen Erwachsenen untereinander einzufordern.

Auch wenn die pädagogische Beziehung immer auch eine asymmetrische ist, wäre sie als förderliche Beziehung im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention so zu gestalten, dass die Handlungsfähigkeit des Kindes als Subjekt durch Unterstützung und Beistehen der Erwachsenen hergestellt wird. Im Artikel 5 der Kinderrechtskonvention wird ausdrücklich formuliert, dass Eltern die Aufgabe haben, ihr Kind dabei zu unterstützen, dass es zu seinen Rechten gelangt. Und das gilt auch für Lehrer/innen und Erzieher/innen als im staatlichen Auftrag tätige Lehrpersonen, für die die Anforderungen der Kinderrechtskonvention im Sinne der Staatenverpflichtung gelten. Von ihnen verlangt das zusätzlich, dass sie in den Regelwerken der Schule sowohl gleiche Rechte für alle an Schule Beteiligten festlegen (horizontal-egalitär) als auch transparent machen, welche Bereiche von Erwachsenen zu verantworten sind (vertikal-hierarchisch).

Ein gutes Beispiel stammt aus der Albert-Schweitzer-Schule in Langen: Auf großen Tafeln im Schulfoyer und im Schulleitbild sind die „Rechte & Pflichten“ nicht nur von Kindern, sondern gleichermaßen von Lehrkräften und von Eltern festgehalten. Sie sind allen Gruppen bekannt und gemeinsame Basis des Zusammenlebens und -lernens an der Grundschule.

- „Unsere Entwicklung als demokratische und schließlich kindergerechte Schule [...] bedeutete für den einen oder anderen auch einen Wechsel der Haltung. Das Kind im Mittelpunkt, Eltern und Kinder werden aktiv miteinbezogen, sie dürfen mitbestimmen und werden gehört. Diese Neuerungen gingen mit veränderten Unterrichtsmethoden einher und forderten ein Umdenken für Lehrer und Eltern. Die sichtbaren Resultate dieser Aushandlungsprozesse sind die ‚Rechte & Pflichten‘. Sie wirken sich noch immer sehr positiv auf das heutige Zusammenleben aus und fördern nachhaltig die demokratische und friedliche Grundhaltung, die Akzeptanz der Vielfalt der Persönlichkeiten und den freundlichen,

respektvollen Umgang miteinander“ (Barbara Busch, Schulleiterin der Albert-Schweitzer-Schule).

Das gemeinsame Aufstellen und Lebendighalten der Regeln für Erwachsene und Kinder wird an der Albert-Schweitzer-Schule ergänzt durch regelmäßiges Feedback der verschiedenen Zielgruppen. Jährlich findet eine schriftliche Befragung der Eltern statt, Lehrkräfte und Eltern werden zu den Demokratie-Bausteinen befragt, alle Kinderrechte-Aktivitäten werden sowohl mit den Eltern als auch mit den Kindern sowie im Kollegium reflektiert und bilanziert, u.a. im Klassenrat und Schülerparlament, in den Konferenzen sowie den Elternbeiratssitzungen. Anlässlich des jährlichen Kinderrechte-Festes haben die Kinder zusätzlich die Möglichkeit ihre Meinung abzugeben zu dem, was ihnen an der Schule gefällt und was sie sich noch wünschen. Ihre Meinungen werden ausgestellt, ausgewertet und im Schulparlament und vom Kollegium besprochen. Eine Evaluation der Schule zu ihrem Kinderrechteprofil, basierend auf Online-Befragungen der Eltern, Kinder und Lehrkräfte sowie Interviews ergab u.a.:

- „Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte und Schulleitung sind sich positiver Auswirkungen durch den Profilschwerpunkt (Kinderrechte) auf Unterricht und Schulleben sehr sicher. [...] Im Interview weisen die Schülerinnen und Schüler darauf hin, im Umgang mit Behinderung sicherer geworden zu sein und im Klassenrat zu lernen, die eigene Meinung zu vertreten. [...] Interviewte Schülerinnen und Schüler nehmen das Thema „Kinderrechte“ als ein zentrales Anliegen der Schule wahr.“⁶

Wenn es im Lehrer-Schüler-Verhältnis Probleme gibt oder Kinder sich ungerecht behandelt fühlen, gibt es eine Vielfalt von Wegen und Lösungsmöglichkeiten: Wenn die Angelegenheit von dem jeweiligen Kind nicht im Klassenrat angesprochen werden kann (z.B. weil sich das Kind nicht traut),

gibt es eine vom Schulparlament gewählte Vertrauenslehrerin, bei der das Kind Gehör findet und die es bei der Klärung unterstützt. Wenn Probleme im Umgang von Lehrkräften und Schüler/innen im Schulparlament angesprochen werden, unterstützt die Schulleiterin das Kind oder die Klasse bei der Klärung. Manche Konflikte werden auch über den Elternbeirat an die Schulleitung herangetragen. Unabhängig vom jeweiligen Weg und Verfahren wird darauf geachtet, dass die Anliegen der Kinder ernst genommen werden, Probleme geklärt und Kinder gestärkt werden. Das beginnt mit der entsprechenden Haltung und wird als Habitus gefestigt durch den Erwerb von Kompetenzen und der Bereitschaft zur Prozessreflexion. Die Albert-Schweitzer-Schule lässt einzelne Lehrkräfte als Mediatoren ausbilden, das ganze Kollegium bildet sich schulintern in den Bereichen Kommunikationskultur, Konfliktfähigkeit und Teambildung fort. Damit ist das Kollegium selbst im Umgang miteinander ein Beispiel für den Umgang von Erwachsenen und Kindern sowie von Kindernuntereinander.

Soziale Anerkennung durch Wertschätzung von Fähigkeiten und Leistungen

Wenn man eine „kindergerechte Schule“ betritt, erkennt man bereits im Foyer oder auf den Fluren, wie die Fähigkeiten und Leistungen von Kindern geschätzt werden. Man „schnuppert“ die Atmosphäre einer Anerkennungskultur. Wechselnde Ausstellungen, oft sorgfältig und ästhetisch präsentiert, zeigen, was Kinder können. Oft hängen Angebote von Kindern für Kinder an Litfaßsäulen oder an Schwarzen Brettern. Man sieht, wer die Lehrkräfte und das übrige Personal an der Schule sind, wer im Elternbeirat sitzt, welche Kinder zu einer Klasse gehören, wer sich im Schülerparlament oder anderen thematischen Arbeitsgruppen aktiv beteiligt.

Bei gegenseitigen Besuchen, Fortbildungen und Netzwerktreffen haben sich die Kinderrechte-

Schulen des Modellnetzwerks immer wieder Anregungen gegeben, wie ein anerkennender Schul- und Unterrichtsalltag gestaltet werden kann. Dabei spielt im Sinne der Kinderrechte neben der Diskussion um die Bewertung fächerbezogener Leistungen vor allem die Wertschätzung von Sozialkompetenzen eine Rolle. Diese Kompetenzen werden als gleich wichtig erachtet wie die fachlichen Leistungen. Es wird erkannt, dass sich diese beiden Kompetenzbereiche auch gegenseitig fördern.

Einige Beispiele aus den Aktivitäten der Kinderrechte-Schulen:

- Regelmäßige Schülerversammlungen und gemeinsame Begegnungszeiten sorgen für wichtige Informationen, Absprachen und Würdigung besonderer Leistungen.
- Bewusst werden die Schülerparlamente der Albert-Schweitzer-Schule Langen und der Goetheschule Wiesbaden (beides Grundschulen) von der Schulleiterin selbst begleitet. Sie leiten die Sitzung nicht, sondern unterstützen die Diskussionen der Kinder bei Bedarf. Das besondere Engagement der Erst- bis Viertklässler für die ganze Schule und die damit verbundene Leistung fernab des „normalen“ Unterrichts wird dadurch anerkannt und wertgeschätzt.
- In die Fortbildungsveranstaltungen, die die Modellschulen für andere Schulen anbieten, werden Kinder aktiv eingebunden. Sie präsentieren das Schulprofil, sie stehen Rede und Antwort zu ihrer Tätigkeit im Schülerparlament oder berichten von eigenen Kinderrechte-Projekten. Ihre Referententätigkeit wird in Form einer Urkunde gewürdigt.
- An der Hans-Quick-Grundschule gibt das für alle Kinder gleich gestaltete Hausaufgabenheft den Schülerinnen und Schülern Sicherheit und Struktur in ihrem Lernalltag. Es bietet den Lehr-

kräften, Kindern und Eltern ein kontinuierliches, wöchentliches Feedback des aktuellen Lernstandes, dient dem Festschreiben aktueller Vorhaben und sichert einen gegenseitigen Informationsaustausch.

Die Kinder- und Menschenrechte genießen und feiern

Oft werden Kinder- und Menschenrechte nur unter dem Gesichtspunkt ihrer Verletzungen betrachtet. Dabei ermöglichen Rechte vor allem, kinder- und menschengerechtes Zusammenleben miteinander zu entwickeln und sich daran zu erfreuen. Im Englischen gibt es die schöne Formulierung „enjoy your rights“.

Kinderrechte leben, Kinderrechte als Basis der Qualität pädagogischer Beziehungen zu sehen, heißt, sich wohlfühlen. Diese positive Seite der Kinderrechte war von Beginn an eine wesentliche Komponente der Arbeit mit und an den Kinderrechte-Schulen des Modellnetzwerks, um die Lehr- und Fachkräfte zu motivieren und ihre pädagogische Arbeit zu unterstützen. Wir haben bereits auf den (durchaus langen) Prozess hingewiesen, der mit der Verinnerlichung und Umsetzung der Kinderrechte als Grundlage der schulischen Arbeit einhergeht. Die Aufgabe ist es, diesen Prozess der Veränderung und Verbesserung der Lebens- und Arbeitsumstände mit positiver Kraft anzugehen. Wenn man sich und seine eigenen Ideen einbringt, kreativ und gemeinsam sein Umfeld mitgestaltet, Ergebnisse erkennt und Veränderungskraft spürt, ist das im besten Sinne Prävention und kann Rechtsverletzungen reduzieren – und das gilt für Kinder genauso wie für Erwachsene.

Die Kinder der Modellschulen feiern regelmäßig Kinderrechtifeste, z.B. zum Recht auf Freizeit und Spiel. Sie nehmen an Umweltschutzaktionen wie „Sauberhafter Schulweg“ oder „Plant for the

Planet“ teil. Im Klassenrat werden sie in Planungs- und Entscheidungsfindungsprozesse eingebunden und sorgen gemeinsam für ein gutes Klassenklima. Zahlreiche Peer-to-Peer- und Beteiligungsprojekte sind entstanden und haben Lust auf mehr gemacht: Siebtklässler der Gutenbergschule Darmstadt laden andere Klassen zu ihrem selbst entwickelten Kinderrechte-Sportparcours ein. Grundschüler der Goetheschule Wiesbaden haben sich mit einem kreativen Projekt die Spielstraße vor ihrer Schule „zurückerobert“ und dafür Plakate aufgestellt und gefährdende Szenen des Straßenverkehrs nachgespielt. Die Schulen haben immer wieder Gelegenheiten wahrgenommen, Erfolge zu feiern und sich an dem Erreichten zu erfreuen. Auch im Gesamtnetzwerk wurden die Kinderrechte „gefeiert“. So fanden am Anfang und am Ende der Pilotphase unter hoher Anteilnahme der Öffentlichkeit Festveranstaltungen auf dem Schafhof in Kronberg statt, dem Sitz der Ann-Kathrin-Linsenhoff-UNICEF-Stiftung. Vor allem für die Kinder, aber auch die Lehrkräfte und Eltern und alle Projektbeteiligten wurde deutlich, dass sie an etwas teilnehmen, das über die beteiligten Schulen hinaus von Bedeutung ist.

Schlussbemerkung

Die Schulen sind mit ihrem Vorhaben, die Kinderrechte in der Schule umzusetzen, ein gutes Stück vorangekommen, auch wenn die selbst gesetzten Ziele noch nicht alle erreicht sind. „Wir haben nach ersten Startschwierigkeiten gelernt, uns Zeit zu nehmen und einen eigenen Weg zur kindergerechten Schule zu finden und Widerstände zu überwinden. Es hat sich gelohnt, denn unser Schulklima und der Umgang der Kinder untereinander hat sich merklich geändert“, resümiert Luitgard Hessler, Schulleiterin der Grundschule Stierstadt.

Dabei wurde deutlich, dass mit der Aufmerksamkeit für Kinderrechte auch die Aufmerksamkeit für die Qualität pädagogischer Beziehungen wächst und dass Kinder zunehmend die Freundlichkeit, Wertschätzung und Solidarität von Erwachsenen genießen können. Wir hoffen, dass der Funke noch auf viele weitere Schulen überspringt.

aus: Prengel, Annedore/ Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in der Praxis pädagogischer Beziehungen. Band 1. Praxiszugänge. Verlag Barbara Budrich: Berlin, Toronto) 2014.

Endnoten

1. Weitere Förderer: Stiftung Flughafen Frankfurt/Main für die Region, Hessisches Kultusministerium, Gemeinnützige Treuhandstiftung Hamburg, Stiftung Polytechnische Gesellschaft Frankfurt, Naspas-Stiftung, Sparkasse Hanau, Frankfurter Entsorgungs- und Service GmbH (FES), Ich kann was! Initiative der Deutschen Telekom, GLS Zukunftsstiftung Bildung.
2. Evaluationsergebnisse im Artikel von Prof. Perels und Manuela Leidinger zum Download auf www.makista.de/schulnetzwerk.
3. Die Erfahrungen des Modellprogramms sind ausführlich in dem Buch „Kinderrechte in die Schule – Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation“ (Edelstein/Krappmann/Student 2014, Debus Pädagogik Verlag) dargestellt.
4. Die Materialien sind erhältlich in der „Praxis-Mappe Kinderrechte“ (Bestellung über www.kinderrechteschulen.de). Zusätzlich ist auf CD eine Sammlung von Arbeitsblättern und Methoden für die Grundschule und die Sekundarstufe I erschienen (Portmann/Makista 2014 „Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation“, Debus Pädagogik Verlag). Weitere Materialien, u.a. Plakate, sind auf Webseite der Albert-Schweitzer-Schule zu finden: <http://www.albert-schweitzer-schule-langen.de/rp-lehrer.html>.

5. Mehr zu den Evaluationsergebnissen im Artikel von Prof. Perels und Manuela Leidinger, Download unter www.makista.de/schulnetzwerk.

6. Aus dem Bericht zur Evaluation der Albert-Schweitzer-Schule im Rahmen der Schulinspektion II 2013 durch das Landesschulamt Hessen (Evaluation des Themas Kinderrechte als Schulprofilschwerpunkt)

Literatur

Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, Taylor and Frances.

Hattie, John (2012): Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. London: Routledge.

Hunfeld, Beate (2014): Ganzheitliche Entwicklung zur Kinder(ge)rechte(n) Schule – Schule mit allen Sinnen. In: Grundschulverband (Hrsg.): Grundschule aktuell

„Kinder haben Rechte. 25 Jahre Kinderrechtskonvention“, Heft 127, September, Frankfurt/Main, im Erscheinen.

LBS Hessen-Thüringen (Hrsg.) (2013): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2013 – Länderbericht Hessen, PROSOZ Herten.

Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Barbara Budrich.

Kinderrechte: Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule¹

Eine persönliche Vorgeschichte

Ende der 1960er Jahre stand ich kurz vor dem Abschluss meines juristischen Studiums, als ich ein Stipendium für einen Englandaufenthalt bekam. Mein Interesse galt schon damals der Pädagogik, und eine mögliche Brücke fand ich in der Frage nach Funktion und Form politischer Bildung in der Schule (vgl. Brügelmann 1969). Mein Fazit damals: Politische Bildung darf sich nicht erschöpfen in der Vermittlung von Kenntnissen und Konzepten. Sie muss auf mindestens vier Ebenen ausgelegt werden:

- als Fachunterricht, der über politische Sachverhalte informiert, aber auch Methoden zur Analyse und Kritik dieser Sachverhalte vermittelt; in der Grundschule als Teil des Sachunterrichts;
- als Unterrichtsprinzip, das Aufmerksamkeit für Norm und Machtfragen in anderen Lernbereichen weckt, u.a. bei der Lektüre im Sprachunterricht oder bei der Frage nach Gerechtigkeit im Religionsunterricht;
- als Anforderung an Arbeits und Sozialformen im Unterricht, d.h. als Forderung und Unterstützung von Selbstständigkeit, Mitbestimmung, Zusammenarbeit in allen Lernbereichen;
- als Leitidee für die Gestaltung des Schullebens, z. B. durch Institutionalisierung der Mitwirkungsrechte von SchülerInnen in Entscheidungsgremien.

Schon diese umfassende Sicht einer Demokratisierung der Schule war selten. Im Rahmen der Recherchen wurde zudem deutlich, dass politische Bildung nur von wenigen als Auftrag der Grundschule verstanden wurde. Und wenn Kinder und Politik zum Thema wurden, dann allenfalls in der Zukunftsperspektive einer Erziehung zur Demokratie. Plädoyers für Beteiligungsrechte von Kindern und Raum für ihre Entscheidungen auch in der Schule oder gar im Unterricht fanden sich kaum. Umso mehr beeindruckte mich das Buch „Summerhill“ des englischen Pädagogen Alexander Sutherland Neill, dessen Botschaft, Kinder als Personen mit eigenen Rechten zu respektieren, in der deutschen Übersetzung durch den unglücklichen Titel „Antiautoritäre Erziehung“ leider verzerrt wurde. Dabei stand diese Sicht in einer starken reformpädagogischen Tradition, aus der die Namen Celestin Freinet und Janusz Korczak hervorragen, die aber auch in Deutschland – vor allem in den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg – vielerorts auf eine lebendige Praxis verweisen konnte. Danach ist die Demokratisierung der Schule in einer doppelten Perspektive bedeutsam: um Demokratie zu lernen – und zu leben (so auch der Titel eines Förderprogramms der Bund-Länder-Kommission, vgl. Edelstein/ Fauser 2001).

Welche schulischen Bedingungen können eine demokratische Bildung fördern?

Auf den ersten Blick mag es irritieren, dass Erfahrungen von Kindern in sozialen Kleinräumen für ihr Verständnis gesamtgesellschaftlicher Vorgänge und für ihre Mitwirkung an politischen Prozessen

Bedeutung haben sollen. Dabei hat schon Piaget (1928) in seinen Studien zum moralischen Urteil gezeigt, wie sich die Vorstellungen von Kindern über Gerechtigkeit, Autorität und soziale Regeln durch ihren Umgang untereinander verändern. Merkmale des familiären Milieus, die für die Entwicklung politischen Engagements und für eine demokratische Haltung als bedeutsam erkannt wurden, sind auch in der Schule relevant (vgl. Geißler 1996, 60-61, 63): positives sozial-emotionales Klima, geringes Machtgefälle, hohe Kommunikationsdichte, offener Austrag von Konflikten.

Damit wird für die Schule eine Unterscheidung bedeutsam, die Geißler (a.a.O., 53) für die Analyse der politischen Sozialisation in der Familie herausgearbeitet hat: manifeste vs. latente Sozialisation. Für erstere sind Sozialkunde und Politikunterricht mit ihrem expliziten Aufklärungsanspruch typisch, während latente Wirkungen aus eher beiläufigen Erfahrungen mit der Institution Schule und in der Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen folgen. Besonders bedeutsam ist der zweite Aspekt, der für politische Erfahrungen in der Schule unter dem Stichwort „heimlicher Lehrplan“ vor allem von Kandzorra (1996, 81) diskutiert worden ist. Einschränkungen für die Entwicklung von Selbstständigkeit sieht sie in den „Strukturen, Abläufen, Organisationsformen und Inhalten von Schule“ und in der „Eigengesetzlichkeit und Eigendynamik der Institution selbst“. Konkret verweist sie auf die weithin übliche Begrenzung der Handlungsmöglichkeiten der SchülerInnen im Unterricht, auf die asymmetrische Lehr-Lern-Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern und auf die durch Konkurrenz bestimmte Interaktion mit den MitschülerInnen. Damit sind die Voraussetzungen für das wichtige *implizite* Lernen in der Tat nicht besonders günstig, wie die weiter unten referierten Studien bestätigen.

Für die Grundschule ist festzuhalten, dass bereits Kinder dieses Alters politisch sozialisiert werden

und dass auch die Grundschule einen Beitrag dazu leisten kann (Deth u.a. 2007; Richter 2007b). Ausschlaggebend für eine erfolgreiche Teilnahme der Kinder an Entscheidungen ist, dass der Verfahrensablauf und die Form der Information auf die Bedürfnisse der Altersstufe bezogen werden. Schröder (2003, 127, 129, 133) zeigt beispielsweise für die Stadtplanung, wie Anschauung vor Ort oder dreidimensionale Modelle Kindern Urteile über Gestaltungsmöglichkeiten erleichtern können. Unklar ist aber die Stabilität der im Kindesalter erworbenen Orientierungen.

Für die Grundschule stellt sich die Frage, wie stark die intensiven sozialen Lernerfahrungen als bedeutsam für die Entwicklung von Wissen und Einstellungen im engeren Sinn angesehen werden können. Bejaht wird diese Annahme von Schreier (1996) mit seinem 3-Stufen-ABC, ganz im Sinne von Hentigs These (1993, 181): „Nur wenn wir im kleinen, überschaubaren Gemeinwesen dessen Grundgesetze erlebt und verstanden haben [...], werden wir sie in der großen Polis wahrnehmen und zuversichtlich befolgen.“ Dabei legen die vorliegenden Befunde nahe, dass Unterricht einen stärkeren Einfluss auf die Aneignung von Wissen und Konzepten hat, während Partizipation an Entscheidungen für die Entwicklung von Einstellungen bedeutsamer ist (vgl. Ackermann 1996). So auch die Hauptbefunde aus US-amerikanischen Evaluationsstudien zu verschiedenen Unterrichtsprogrammen (a.a.O., 95):

„Wenn Schüler angehalten werden, sachliche Informationen – auf dem Wege des systematischen Begriffslernens, des entdeckenden Lernens oder Problemlösungsverfahrens – zu erschließen, können sie ihr Wissen und ihre Urteilsfähigkeit am ehesten verbessern. Die dem sogenannten Aktionslernen zuzuordnenden Methoden wie Rollen- und Simulationsspiele kommen ihren Zielen, Einstellungsänderungen und Handlungsbereitschaft zu fördern, näher als herkömmliche Verfahren, bleiben

dafür aber im kognitiven und analytischen Lernen zurück.“

Für die Konzeption einer demokratischen Grundschule besonders relevant sind Formen impliziten Lernens durch aktive Mitwirkung der SchülerInnen an Entscheidungen in Schule und Unterricht. Eine solche Pädagogik kann durch drei Prinzipien bestimmt werden (Hecht 2002, Übers. HB):

- „Eine demokratische Gemeinschaft mit Parlament, Schlichtungsausschüssen, ausführenden Gremien usw.
- pluralistischer Unterricht, der SchülerInnen erlaubt, wichtige Fächer selbst zu wählen, Angebote zum Selbstlernen anbietet usw.
- eine dialogische Beziehung auf der Grundlage besonderer wechselseitiger Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern“.

Verschiedene Studien, vor allem in den USA, u. a. aus der Arbeitsgruppe um Deci und Ryan, bestätigen die Bedeutung solcher informellen Erfahrungen sowohl in der Familie als auch speziell in der (Grund-)Schule für die Entwicklung von Autonomie und Partizipation (s. Grolnick/ Ryan 1987; 1989; und speziell zum politischen Lernen die Zusammenfassung bei Molenaar u. a. 2006, 12-17).

Im Anschluss an die Schweizer Studie von Biedermann (2006) schränkt Richter (2007a, 24) allerdings ein, dass Partizipation zwar das politische Interesse und Engagement stärken könne, aber allein nicht ohne weiteres zur politischen Bildung beitrage. Insofern ist es wichtig, Raum für die Übernahme von Verantwortung zu verbinden mit Reflexion der dabei gewonnenen Erfahrungen. Ein Beispiel ist das das Konzept des sog. „Service Learning“:

„Service Learning bezeichnet [...] einen – meist in Projektform organisierten – Dienst in und für die

Gemeinde, der gezielt mit Lerninhalten und Lernprozessen in der Schule (oder auch Hochschule) verknüpft ist.“ (Sliwka 2004, 2; vgl. ausführlicher zu diesem Ansatz Sliwka 2001).

Positive Effekte sind in ganz verschiedenen Dimensionen nachgewiesen (vgl. die Zusammenfassung von Evaluationsstudien aus den USA bei Sliwka 2004, 5, 10-11):

- Abbau von Vorurteilen,
- positivere Wahrnehmung zwischen sozialen oder ethnischen Gruppen,
- gesteigertes Verantwortungsbewusstsein,
- höheres Selbstwertgefühl und höhere Selbstwirksamkeit,
- verbesserte soziale Kompetenzen,
- höhere Sensibilität für Probleme in der Gemeinde und
- eine ausgeprägtere politische Identität.

Solche Erfahrungen können nicht nur in außerschulischen Projekten (als „community service“) gewonnen werden, wie Ohlmeier (2006) in einer qualitativen Fallstudie ausgewählter Klassenkonferenzen in einer Grundschule gezeigt hat. Er stellt ein zunehmendes Spektrum an sozialen und politischen Erfahrungsmöglichkeiten fest, je mehr sich demokratische Verhandlungsverfahren etabliert haben. Insbesondere erwerben die GrundschulInnen soziale Kompetenzen, die für eine zivilgesellschaftlich ausgerichtete, politische Demokratie von Bedeutung sind (a.a.O., 70).

Bisher habe ich Schule und Unterricht in einer bewusst eingeschränkten Perspektive in den Blick genommen, nämlich unter dem Aspekt ihrer Beiträ-

ge zur Vorbereitung auf zukünftiges politisches Urteilen und Handeln. Dies ist nur zulässig, weil ich im Folgenden Anforderungen an Qualitäten von Schule als aktuellen politischen Raum bestimme. Deren Bedeutung darf auf keinen Fall geringer geschätzt werden, wie die seit 1992 auch in Deutschland verbindlichen Vorgaben der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 deutlich machen.

Demokratie leben – schon in der Grundschule?

Lernräume wie Schulen sind immer auch Lebensräume. Nicht nur ihre Lernwirksamkeit im Blick auf fachliche Ziele ist zu bedenken, sondern auch, dass junge Menschen Freiräume brauchen, in denen sie selbstständig ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen nachgehen können. Das Kunststück besteht darin, Lernumgebungen zu schaffen, die als Angebot einladen, herausfordern, anregen – ohne durch Verordnung zu verplanen, einzuschränken, festzulegen.

In diesem Kontext hat die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 eine zentrale Bedeutung. Die Kinderrechte gelten nicht nur international, also völkerrechtlich im Verkehr zwischen den Staaten, sondern sind einklagbare Individualrechte – auch gegenüber der Schule (vgl. die Rechtsgutachten von Lorz 2003 und Cremer 2006).

Die Sprengkraft dieses Anspruchs geht verloren, wenn die Kinderrechte nur als Schutzrechte gegen Verletzung und Missbrauch von Kindern interpretiert werden, also als bloße Abwehr- und nicht als positive Mitbestimmungsrechte. In dieser Funktion werden sie zudem oft zu Rechten der Eltern umgedeutet, wenn diese die Ansprüche der (unmündigen) Kinder nach außen vertreten sollen – und damit auch interpretieren dürfen. Dann bestimmen die Erwachsenen, was kindgemäß ist – allgemein wie im Einzelfall (vgl. ausführlicher zur Kritik an diesen Einschränkungen u.a. Neumann 1999, Brügelmann 2005, Kap. 1 und 2).

Die UN-Kinderrechtskonvention

Die Kinderrechtskonvention ist von der UN-Vollversammlung 1989 verabschiedet worden. Seit 1992 ist sie auch in der Bundesrepublik in Kraft gesetzt. Die Kultusministerkonferenz hat 2006 die hohe Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention für die Arbeit in der Schule nachdrücklich betont, bisher haben die Schulministerien aber wenig für deren Umsetzung getan (vgl. dazu den „Offenen Brief“ von 2007 an die KMK).

Der Originaltext ist zugänglich unter <https://www.unicef.de/informieren/infothek/-/konvention-ueber-die-rechte-des-kindes/17528>, eine für Kinder verständliche Fassung findet sich unter <http://www.fuer-kinderrechte.de/sites/default/files/Die%20Rechte%20der%20Kinder%20von%20logo!%20einfach%20erkl%C3%A4rt.pdf>

Da war bereits die Reformpädagogik mit vielen konkreten Schulversuchen in den 1920er Jahren weiter. Flitner (1999, Kap. 5) nennt zwei Ansätze: erstens die Gemeinwesenschule, die sich zur politischen Gemeinde hin öffnet, auch an ihrem Leben teilhat – heute wiederbelebt bzw. reimportiert aus dem angelsächsischen Schulwesen als *community school*; zum zweiten die Idee der Kinderrepublik, die sich als kleiner „Staat im Staat“ versteht, also mehr inselhaft, im Schonraum eines Landerziehungsheims etwa, ihr eigenes Modell des Zusammenlebens erprobt.

In reformpädagogischen Ansätzen finden sich aber auch eine Reihe konkreter Institutionen, die heute für die Gestaltung des Schullebens (wieder) an Bedeutung gewinnen: der Klassenrat (z. B. bei Freinet), die Schulgemeinde bzw. -versammlung (z. B. bei Geheeb und Neill), das Schülergericht (z.B. bei Wyneken und Korczak, bei Otto und Bernfeld).

Wie weit sind Räume für Selbst- und Mitbestimmung bereits in der Grundschule vorhanden?

Verschiedene Konzepte für die Schule und für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit machen darauf aufmerksam, dass Grade der Reichweite und der Ernsthaftigkeit von Mitbestimmung zu unterscheiden sind. (vgl. die „Partizipationsleitern“ bei Hart 1997 und bei Oser/ Biedermann 2006; analog für eine Öffnung des Unterrichts Peschel 2002). Dazu gibt es eine Reihe von Befragungs- und Beobachtungsstudien, die belegen, dass der Schulalltag nach wie vor in hohem Maße fremdbestimmt verläuft (vgl. Wagener 2013, Kap. 7).

Im DJI-Kinderpanel wurden SchülerInnen aus dritten und vierten Klassen befragt. Selbst bestimmen, was in den Schulstunden gemacht wird, konnten danach nur 4% „fast immer“ und 14% „häufig“, dagegen 55% „selten“ und 27% „nie“ (Alt u. a. 2005, 30). Nach der World-Vision-Kinderstudie (Andresen u. a. 2013, 127) durften über Klassenregeln „oft mitbestimmen“ nur 35% der 10- bis 11-Jährigen und 5% der 6- bis 7-Jährigen, und bei Projektthemen war es jeweils sogar nur noch die Hälfte. „Wichtige Dinge“ mit entscheiden konnten in der vierten Klasse gerade einmal 4-5% (Bosenius/ Wedekind 2004, 296).

Diese Aussagen von Kindern korrespondieren mit den Ergebnissen von Befragungen zur Öffnung des Unterrichts, in denen LehrerInnen auch selbst angeben, häufiger eine Mitbestimmung des sozialen Miteinanders in der Schule zu ermöglichen, aber nur selten Freiräume für eine ernsthafte Selbstbestimmung des (fachlichen) Lernens zu eröffnen (vgl. die Zusammenfassungen bei Brügelmann/ Brinkmann 2009, 193ff. und Wagener 2013, Kap. 7). Über die verschiedenen Erhebungen hinweg zeichnet sich ab, dass eher weniger als 10% der LehrerInnen ihren Unterricht grundlegend öffnen und dass dieser Anteil allenfalls dann auf 20-30% (oder noch höher) steigt, wenn man die Ansprüche entsprechend

geringer ansetzt. Aber auch eine institutionalisierte Mitbestimmung ist nicht so verbreitet, wie man vermuten könnte: Zwar haben 70% der Kinder einen Klassensprecher erlebt, aber nur 32% einen Klassenrat und sogar nur 12% ein Schülerparlament (vgl. Bosenius/ Wedekind (2004, 298).

Speck (2007, 11) fasst die Befunde verschiedener Studien in folgender These zusammen:

„Schülern werden heute in der Schule zunehmend mehr Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht und außerunterrichtlichen Bereich eingeräumt. Eine Partizipationskultur hat sich jedoch noch nicht herausgebildet. Partizipation findet vor allem dort statt, wo nicht der unmittelbare Unterricht oder das Lehrerhandeln tangiert wird. Zudem gibt es gravierende Wahrnehmungsunterschiede zwischen Lehrern und Schülern über die realen Partizipationsmöglichkeiten und hat die Partizipation häufig nur eine Alibifunktion oder wird als Pflichtaufgabe wahrgenommen.“

Wagener (2013) hat gezeigt, dass Ganztagschulen zwar mehr Möglichkeiten für die Partizipation von Kindern bieten, dass sie aber auch hier nur sehr begrenzt genutzt – und von den Kindern als geringer eingeschätzt werden als von den Erwachsenen (a.a.O., 284ff.).

Hier besteht also ein erheblicher Nachholbedarf – zumal es auch besondere Chancen gibt, etwa wenn man den Befund in Rechnung stellt, dass die Bereitschaft zum politischen Engagement am Ende der Grundschulzeit höher ist als in der Sekundarstufe (so schon Marz u. a. 1978, 141). Neuere Studien zeigen, dass eine Mehrheit der deutschen SchülerInnen Mitbestimmung wichtig findet und bereit ist, sich entsprechend zu engagieren, dass aber die Möglichkeiten einer ernsthaften Mitwirkung nicht sehr hoch eingeschätzt werden, so dass die Partizipationsbereitschaft im internationalen Vergleich eher gering ausfällt (vgl. Speck 2007, 13-14).

Fazit

Zusammengefasst sind es drei Begründungsstränge, die in der Diskussion über Partizipation von Kindern in der Schule zu bedenken sind, aber nicht vermischt werden dürfen:

- Erstens sind Selbst- und Mitbestimmung wichtig, weil ohne sie schulisches Lernen generell verkümmert. Damit geht es um die fachbezogene Effektivität von Schule: Lernmotivation in allen Fächern ist abhängig von der Möglichkeit, sich als autonom und kompetent zu erleben. Für diese These bieten die Studien zur Selbstbestimmungstheorie der Lernmotivation von Deci und Ryan vielfältige Belege (s. u. a. Ryan/ Deci 2000). Selbstgesteuertes Lernen ist nachhaltiger als fremdbestimmter Unterricht.

Die wirksame Förderung fachlichen Lernens ist aber nur ein Aspekt der Öffnung des Unterrichts für mehr Selbst- und Mitbestimmung:

- Zweitens ist Partizipation an schulischen Entscheidungen wichtig, damit SchülerInnen auf ihre Rolle als BürgerInnen in einer Demokratie vorbereitet werden. Ich nenne dies das Passungs- und Stimmigkeitsproblem von Schule: Selbstständigkeit und Verantwortung können Kinder nur entwickeln, wenn man sie ihnen von klein auf zugesteht, wenn also kein Widerspruch zwischen Lernzielen und Lernformen besteht.

Während die ersten beiden Begründungen Partizipation mit ihrem Beitrag zur Entwicklung der Kinder, also zu ihren zukünftigen Handlungsmöglichkeiten rechtfertigen, zielt die durch die UN-Kinderrechtskonvention gestützte Argumentation auf die Gestaltung der Schule als aktuellen Lern- und Lebensraum:

- Drittens sind Selbst- und Mitbestimmung ein Wert an sich und deshalb in jeder gesellschaftlichen Interaktion, also auch zwischen den Generationen, zu respektieren. Damit ist die Legitimität von Schule angesprochen: Partizipation darf nicht reduziert werden auf ein Mittel-zum-Zweck der Erziehung und darf von Erwachsenen nicht lediglich instrumentell eingesetzt werden, sondern sie steht allen Kindern als grundlegendes Recht zu, über das Erwachsene nicht nach eigenem Gutdünken verfügen können.

Das ist aber schwer in der Schule umzusetzen, wenn LehrerInnen selbst kein Mitbestimmungsrecht bei wesentlichen Schulanliegen haben und die Schulen in vielen Bundesländern noch zu wenig mitreden/ mitbestimmen können, was die Einstellung neuer KollegInnen, die Verwendung von Sachmitteln und ähnliche Entscheidungen betrifft.

Brügelmann, Hans (o.J.): Kinderrechte: Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule, unveröffentlichter Text

Endnote

1. In diesen Artikel sind Ausschnitte aus meinen Beiträgen zu dem Band „Demokratische Grundschule“ (Backhaus/ Knorre 2008, 107ff. und 193ff.) eingegangen, in denen ich auch die Fachliteratur systematischer aufgearbeitet habe.

Literatur

- Ackermann, P. (1996): Das Schulfach ‚Politische Bildung‘ als institutionalisierte politische Sozialisation. In: Claußen/ Geißler (1996, 91-100).
- Alt, C., u. a. (2005): Partizipation in Familie und Schule – Übungsfeld der Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 15. Jg., H. 41, 24-31.
- Andresen, S., u. a. (2013): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Beltz: Weinheim/ Basel.
- Backhaus, A./ Knorre, S., in Zusammenarbeit mit Brügelmann, H., und Schiemann, E. (Hrsg.) (2008): Demokratische Grundschule – Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/ FB2. Verlag Universi: Siegen.
- Biedermann, H. (2006). Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung? Waxmann: Münster.
- Bosenius, J./ Wedekind, H. (2004): „Mitbestimmen“. Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerks und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In: Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2004, 287-309).
- Brügelmann, H. (1969): Political education in the modern Western democracies. Institute of Education/ University of London.
- Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil (bis 2008 aktualisiert unter: www.agprim.uni-siegen.de/schuleverstehen).
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2009): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Arbeitsgruppe Primarstufe/ Universität. Univers Verlag: Siegen (1. Aufl. 2008).
- Carle, U./ Kaiser, A. (Hrsg.) (1998): Rechte der Kinder. Schneider: Hohengehren.
- Claußen, B./ Geißler, R. (Hrsg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Lese + Budrich: Opladen.
- Cremer, H. (2006): Der Anspruch des unbegleiteten Kindes auf Betreuung und Unterbringung nach Art.20 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes, Veröffentlichungen aus dem Institut für Internationale Angelegenheiten der Universität Hamburg Bd. 29. Nomos: Baden-Baden.
- Deth, J. W. van, u. a. (2007): Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. VS Verlag: Wiesbaden.
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.) (2004): Kinderreport Deutschland. Daten, Fakten, Hintergründe. Kopaed: München.
- Edelstein, W., u.a. (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Debus Pädagogik/ Wochenschau-Verlag: Schwalbach.
- Edelstein, W./ Fauser, P. (2001). Demokratie lernen und leben. Gutachten zu einem BLK-Modellversuchsprogramm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96. Hrsgg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bonn.
- Flitner, A. (1999): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. Serie Piper 1546: München/ Zürich (erw. Neuausgabe; 1. Aufl. 1992).
- Geißler, R. (1996): Politische Sozialisation in der Familie. In: Claußen/ Geißler (1996, 51-70).
- Grolnick, W. S./ Ryan, R. M. (1987): Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 81, 143-154.
- Grolnick, W. S./ Ryan, R. M. (1989): Parents styles associated with children's self-regulation and competence in school. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 52, 890-898.
- Hart, R. (1997): Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. UNICEF: New York/ Earthscan: London.
- Hecht, Y. (2002): Pluralistic Learning as the Core of Democratic Education. Ms. für einen Vortrag auf der IDEC 2002. Download: <http://www.democratic-edu.org/International/DataRepository/Files/Articles/PluralisticLearningIDEC2002.doc>.

- Hentig, H. v. (1993): Die Schule neu denken. Hanser: München/ Wien.
- Kandzorra, G. (1996): Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claußen/ Geißler (1996, 71-89).
- Lorz, R. A. (2003). Der Vorrang des Kinderwohls nach Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtsordnung. Hrsgg. von der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: 10178 Berlin (Mühlendamm 3).
- Marz, F., u. a. (1978): Bedingungen politischen und sozialen Lernens in der Grundschule. Analysen der Unterrichtswirklichkeit und pädagogische Möglichkeiten. Metzlersche Verlagsbuchshandlung: Stuttgart.
- Moolenaar, N., et al. (2006): An exploration of citizenship in primary education: How schools influence children. Working Paper for the ICO Toogdag, November 8th: Amsterdam.
- Neumann, K. (1999): Kinderrechte: Anliegen, Alltag, Ambivalenzen. In: Grundschule, 31. Jg., H. 10, 56-58.
- Neill, A.S. (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Rororo 6707: Reinbek (engl. 1962; dt. Erstauflage Szesny Verlag: München 1965).
- Ohlmeier, B. (2006): Kinder auf dem Weg zur politischen Kultur. Politisch(relevant)e Sozialisation durch Institutionalisierung einer demokratischen Streitkultur in der Grundschule. Dr Kovac: Hamburg,
- Oser, F. / Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Quesel/ Oser (2006, 17-38).
- Peschel, F. (2002a+b): Offener Unterricht – Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion.
- Piaget, J. (1954): Das moralische Urteil beim Kinde. Rascher: Zürich (frz. 1932).
- Quesel, C./ Oser, F. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Verlag Rüegger: Zürich/ Chur.
- Richter, D. (2007a): Das politische Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 32-33/2007, 21-26.
- Richter, D. (Hrsg.) (2007b): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schriftenreihe Bd. 570. Bundeszentrale für Politische Bildung: Bonn.
- Ryan, R. M./ Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American Psychologist, Vol. 55, 68-78.
- Sliwka, A. (2001). Civic Education – Anglo-amerikanische Ansätze und Methoden einer Civic Education für die Schule, Gutachten zum Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Sliwka, A. (2004): Service learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“: Berlin,
- Schreier, H. (1996): Demokratieerziehung. Herstellung von Öffentlichkeit im Schulraum. In: Die Grundschulzeitschrift, 10. Jg., H. 100: 50-53.
- Schröder, R. (2003): Kommunale Partizipation von Kindern. In: Weskamp/ Zinnecker (2003, 118-137).
- Speck, K. (2007): Mehr Partizipation wagen! Die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an der Gemeinde- bis hin zur Bundespolitik. Beitrag zur Fachtagung: „Entscheiden was richtig ist – Menschen brauchen Werte. Pädagogische Arbeit, Beteiligung und Werteentwicklung“ am 08. Oktober 2007 in Potsdam. Vervielf. Ms. Download: http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.4913.de/vortrag_speck.pdf
- Wagener, Anna Lena (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus der Sicht verschiedener Akteure. Beltz Juventa: Weinheim/ Basel.
- Weskamp, P. / Zinnecker, J. (Hrsg.) (2003): Bildung und Beteiligung. Die Qualität des Sozialen und die Zukunft der jüngeren Generation. Soziale Akademie Siegen-Wittgenstein, Bd. 1. Universität: Siegen.