pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Klemm, Ulrich

"Das Wohl des Kindes ist vorrangig zu berücksichtigen". Die Frage nach Menschen- und Kinderrechten in der Schule als Voraussetzung für Menschenrechtserziehung

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 4, S. 31-34

Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Klemm, Ulrich: "Das Wohl des Kindes ist vorrangig zu berücksichtigen". Die Frage nach Menschen- und Kinderrechten in der Schule als Voraussetzung für Menschenrechtserziehung - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 4, S. 31-34 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-62033

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

25. Jahrgang Dezember 4 2002 ISSN 1434-4688D

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

42 **Rezensionen / Unterrichtsmaterialien / Informationen**

Impressum

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

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

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

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer
Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, Matthias Huber, Katrin Lohrmann 0911/5302-735.

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.
Titelbild: Ruth Carneson

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

Ulrich Klemm

„Das Wohl des Kindes ist vorrangig zu berücksichtigen"

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

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

Maßstäbe für menschen- und kinderrechtliche Bedingungen in der Schule

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

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

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

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

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

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

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

und Vernachlässigung (= Schutzrechte);

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

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

Schule im Blickfeld der Kinderrechte

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

Demokratie und Partizipation an Schulen

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

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

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

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

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

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

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

Über das nicht eingelöste Bildungsversprechen der Schulbildung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

„Arbeitsplatz Schule " und seine Lebensqualität

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

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

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

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

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

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

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

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

Fazit

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

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

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

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

Literatur

10 c der Friedrich-Schiller-Realschule (Hg.): Demokratie an der Schule. Veröffentlicht von der Klasse 10 c. Langenau 1999.

Aktion Humane Schule (Hg.): Schule und Gesundheit. Köln 1996 (Baustein-Info-Blätter Nr. 13).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderkonvention im Wortlaut mit Materialien. Bonn 1999 (6. Aufl.)

Bundeszentrale für **politische Bildung (Hg.):** Menschenrechte Dokumente und Deklarationen. Bonn 1995 (2. Aufl.).

Döbert, M./Hubertus, P.: Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart 2000.

Institut der deutschen Wirtschaft Köln: Ausländische Schulabgänger: Häufig ohne Schulabschluss. **In:** iwd, 28(2002)2, S. 2.

Kramer, W./Werner, D.: Familiäre Nachhilfe und bezahlter Nachhilfeunterricht. Ergebnisse einer Elternbefragung in Nordrhein-Westfalen. Köln 1998.

Picht, W.: Vorwort. In: Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hg.): Freie Schulen. Stuttgart 1971, S. 9 - 11.

Reißig, B.: Schulverweigerung - ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern. Werkstattbericht. Arbeitspapier (2001)5. Deutsches Jugendinstitut. München 2001.

Schoenebeck, H. von: Der Versuch, ein kinderfreundlicher Lehrer zu sein. Münster 1992 (2. Aufl.).

Schreiber-Kittl, M.: Alles Versager? Schulverweigerung im Urteil von Experten. Forschungsbericht. Arbeitspapier (2001)1. Deutsches Jugendinstitut. München 2000.

Schwäbische Zeitung, 24.11.1999, S. 1.

Singer, K.: Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen - und wie wir ihn verändern können. Reinbek 1998.

Statistisches Bundesamt (Hg.): Datenreport 1999. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn 2000.

Ulich, K.: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim/Basel 2001.

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