

Nico Leonhardt | Robert Kruschel |
Saskia Schuppener | Mandy Hauser (Hrsg.)

Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs

Perspektiven auf Diskriminierungs-
strukturen und pädagogische
Handlungsmöglichkeiten



BELTZ JUVENTA

Nico Leonhardt | Robert Kruschel | Saskia Schuppener |
Mandy Hauser (Hrsg.)
Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs

Nico Leonhardt | Robert Kruschel |
Saskia Schuppener | Mandy Hauser (Hrsg.)

Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs

Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen
und pädagogische Handlungsmöglichkeiten



BELTZ JUVENTA

Diese Publikation wurde unterstützt durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Leipzig. Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6416-2 Print
ISBN 978-3-7799-5726-3 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Grafiken: Mia Weithardt
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Der Diskurs um die Menschenrechte – zwischen Orientierung, Recht, Moral, Bildung und Politik

Nico Leonhardt, Robert Kruschel, Saskia Schuppener und Mandy Hauser 9

1. Grundlegende interdisziplinäre Fragen im Kontext der Menschenrechte 23

1. Die Menschenrechte als interdisziplinäre Herausforderung
Georg Lohmann 24

2. Menschenrechte – Fragen aus feministischen Perspektiven
Imke Leicht 36

3. Die Sicht auf Kinderrechte – zwischen Universalitätsanspruch und (Kultur-)Relativismus
Manfred Liebel 51

4. Gleiche Rechte haben und ausüben können:
Menschenrechte aus Sicht der Disability Studies
Marianne Hirschberg 63

5. Menschenrechte – Grundlage und Auftrag
pädagogischen Handelns
Kathrin Günnewig, Mareike Niendorf und Sandra Reitz 76

6. Menschenrechte im Kontext pädagogischer Beziehungen
Martina Hehn-Oldiges und Annedore Prengel 88

7. Soziale Exklusion als Ausgangspunkt der Inklusionsdebatte
Martin Kronauer 103

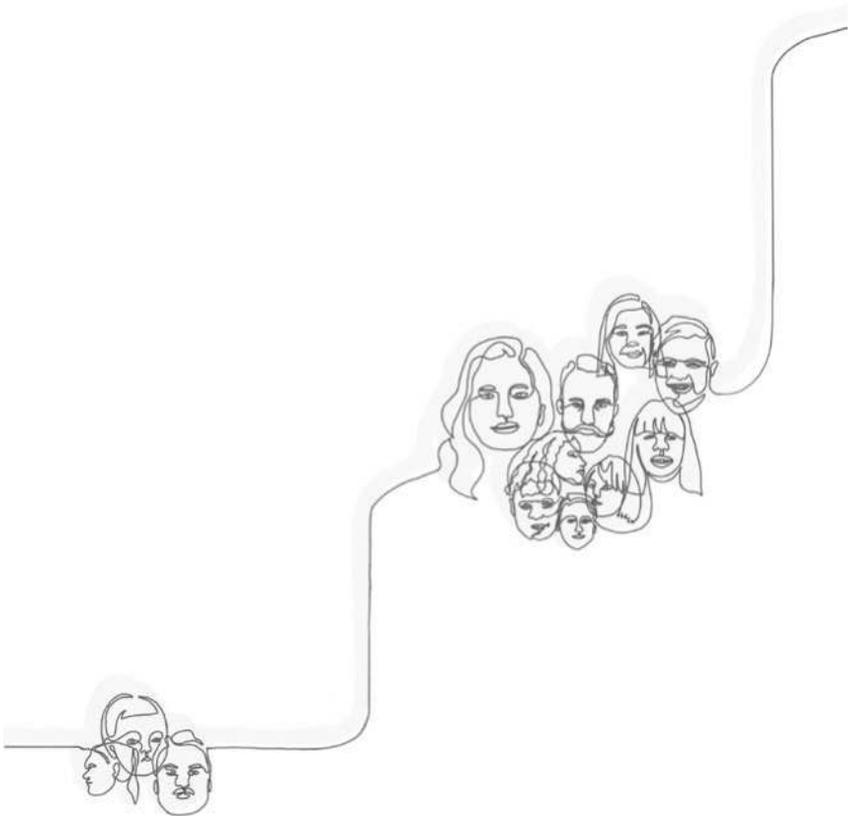
2. Zur (Un-)Teilbarkeit von Menschenrechten – ein Blick auf differente Vulnerabilitäten 117

1. Demokratie und Menschenrechte im Kontext des deutschen Bildungssystems – Verhinderung von Vulnerabilitäten oder (Re)Produktion differenter Vulnerabilitäten?
Toni Simon 118

2. (Kinder)Armut. Diskriminierung im Namen der Inklusion
Kirsten Puhr 132

3.	Die Sicherung des Kindeswohls im Rahmen der Kindermenschenrechte <i>Lothar Krappmann</i>	145
4.	Das Recht auf Bildung und die Menschen im Abseits – Schulpädagogische Verwerfungen und Konsequenzen <i>Joachim Schroeder</i>	159
5.	Das Menschenrecht auf Bildung im Kontext von Schutzsuche und Asyl – eine Reflexion aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung <i>B. Johanna Funck und Yasemin Karakaşoğlu</i>	173
6.	Bildung und Berufseinstieg für Lehrer*innen mit Fluchterfahrung – Ebenen der (Nicht)Anerkennung und Ausgrenzung <i>Gertraud Kreamsner, Jacqueline Hackl, Tina Obermayr, Camilla Pellech, Jelena Stanišić und Michelle Proyer</i>	186
7.	Jenseits von Ignoranz und Überlegenheitsanspruch. Kritik der ungleichen Vulnerabilität des Menschen <i>Paul Mecheril, Matthis Puhlmann, Tobi* Warkentin und Sarah von Wintzingerode</i>	200
3.	Mögliche Handlungsperspektiven in Bezug zu Menschenrechten – Impulse aus der pädagogischen Praxis	215
1.	Das Kinderrecht auf Schutz vor Diskriminierung. Diskriminierungskritische Kitapraxis mit dem Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung® <i>Petra Wagner</i>	216
2.	Häuser und Bildungslandschaften für Kinderrechte <i>Christa Kaletsch und Sonja Student</i>	231
3.	„Wenn jede Stimme Einfluss hat“ – Soziokratie im Bildungssystem <i>Ines Boban, Andreas Hinz und Kathrin Kramer</i>	245
4.	Menschenrecht auf (Hochschul)Bildung – Eine Reflexion ableistischer Ordnungen im Rahmen diversitätssensibler Lehre <i>Nico Leonhardt, Saskia Schuppener und Anne Goldbach</i>	259

5. Kinderrechte und partizipative Forschung mit Kindern <i>Veronika Wöhrer</i>	273
6. Die Überwindung von Rassismus und extremer Armut in Südafrika – Erfahrungen aus einem Township-Projekt für Kinder und Jugendliche <i>Lutz van Dijk</i>	283
7. Kinderparlamente in Indien als Beispiel politischer Partizipation – Ein Interview mit Swarnalakshmi Ravi <i>Robert Kruschel und Nico Leonhardt</i>	292
Autor*innenverzeichnis	306



Der Diskurs um die Menschenrechte – zwischen Orientierung, Recht, Moral, Bildung und Politik

Nico Leonhardt, Robert Kruschel, Saskia Schuppener und
Mandy Hauser

„Menschenrechte sind kein Nullsummenspiel. Niemand verliert seine Rechte, wenn sie allen zugesichert werden. Menschenrechte sind voraussetzungslos. Sie können und müssen nicht verdient werden. Es gibt keine Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit jemand als Mensch anerkannt und geschützt wird. Zuneigung oder Abneigung, Zustimmung oder Abscheu zu individuellen Lebensentwürfen, sozialen Praktiken oder religiösen Überzeugungen dürfen keine Rolle spielen. Das ist der Kern einer liberalen, offenen, säkularen Gesellschaft.“ (Emcke 2016)

Mit der Verabschiedung der Menschenrechte setzten die Vereinten Nationen 1948 eine richtungweisende internationale Norm, die seitdem Menschen vor Marginalisierung und Diskriminierung auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene schützen soll. Dabei verweist der Begriff Menschenrechte „auf historische und aktuelle Anstrengungen, die darauf gerichtet sind, eine Verständigung über elementare Normen und Werte herbeizuführen, die universell, also uneingeschränkt, überall und für jede/n Menschen gelten sollen“ und dementsprechend auch als „sozial geschaffene Festlegungen“ betrachtet werden können (Scherr 2016, 508). Sie sind auch „erkämpfte Rechte“ zur Abwehr von Unterdrückung und Ungerechtigkeiten unserer Zeit (Pollmann/Lohmann 2012, IX). Im öffentlichen und politischen Diskurs treten sie verstärkt in moralischen Begründungszusammenhängen auf und stellen dabei „eine äußerst wirkmächtige politische Norm unserer Zeit“ dar (Castro Varela/Dhawan 2020). Weiterhin erscheinen sie dabei allzu häufig als überdauernde und gesamtgesellschaftliche Selbstverständlichkeit. Bei näherer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass die „Setzung und Durchsetzung der Menschenrechte“ als „ein konflikthafter und bis heute unabgeschlossener Prozess“ (Scherr 2016, 508) zu verstehen ist, der auch wesentlich durch „Differenzen zwischen Moral, Recht und Politik bestimmt“ wird (Lohmann in diesem Band, 24).

Der Blick auf die aktuellen realpolitischen und globalen Verhältnisse zeigt, dass es nach wie vor eine erhebliche Differenz zwischen „den normativen Erwartungen, die als Menschenrechte formuliert sind, ihrer politischen Beanspruchung als Wertegrundlage und der sozialen Wirklichkeit“ gibt (Scherr 2016, 510). So leben beispielsweise gegenwärtig weltweit Menschen in

extremen Situationen der Ausgrenzung und Demütigung. Eine Kritik, die damit einhergeht, zielt darauf ab, dass mit der großen „Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ eine zunehmende Normalisierung der Nicht-Berücksichtigung oder der fehlenden Durchsetzungskraft der Menschenrechte einhergehen kann (ebd., 513 nach Luhmann 1993, 578). Castro Varela und Dhawan (2020) zeigen ebenfalls auf, dass die Proklamation der Menschenrechte durchaus von einem hegemonialen Gefälle zwischen dem globalen Norden und Süden bestimmt wird. Von der angestrebten universellen Gültigkeit, die ursprünglich proklamiert wurde, kann daher (noch) nicht die Rede sein bzw. wäre es naiv Universalität von Menschenrechten als gegeben anzunehmen oder pauschal „davon auszugehen sie seien eurozentristisch“ (Boger 2019, 4f). Die eingangs zitierten deutlichen Worte von Caroline Emcke verlieren dennoch nicht ihre Gültigkeit. Vielmehr wollen oder sollen die Menschenrechte „universell gültig werden“ (Pollmann 2012, 337), sind jedoch verwoben in „ein komplexes Geflecht aus klassenbasierten Privilegierungen und kulturellen Hegemonien, die sich verschränken“ (Boger 2019, 5).¹ Diesbezüglich stellen sich bei der Betrachtung des Menschenrechtsdiskurses eine Vielzahl an Fragen, wie sie beispielsweise Castro Varela und Dhawan (2020) aufwerfen:

„Welche hegemonialen Normen helfen, darüber zu urteilen, wer als Mensch gilt und sich als legitimes Rechtssubjekt qualifiziert? Welche Ansprüche sind gerechtfertigt, und wer entscheidet darüber? Wer spricht für wen, und wer autorisiert welche Diskurse? Geht es letztlich um normative Ansprüche, die nicht realisiert werden können, oder grundlegender um Fragen normativer Gewalt?“

Weiterhin kritisiert Hannah Arendt (auch in Anlehnung daran) die Kopplung der Gewährung der Menschenrechte an eine Zugehörigkeit zu einer Rechtsgemeinschaft und fordert vielmehr ein einziges „(Menschen-)Recht, Rechte zu haben“ (Arendt 1951/2005, 614). Eine reale Durchsetzung der Menschenrechte erscheint nach Arendt somit nur dann einforderbar und durchsetzbar, wenn „sie durch nationalstaatliche Gesetzgebungen garantiert sind“ (Scherr 2016, 514). Darüber hinaus hängt der Nutzen der Menschenrechte stark davon ab, sie in ihren kulturellen, politischen und strukturellen Zusammenhängen zu reflektieren ohne dabei in eine (kultur-)relativistische Entwertung dieser zu verfallen. Dabei sollten Menschenrechte nicht als Wohlfahrtsrechte, wie häufig im Falle der Kinderrechte, verstanden werden, sondern vielmehr als Emanzipations- und Freiheitsrechte. Es stellt sich jedoch auch insbesondere mit Blick auf menschenrechtliche Verletzungen in modernen Demokratien die Frage, in welchem Spannungsfeld Demokratie und Menschenrechte überhaupt stehen, da sie doch im Einzelnen auch dazu dienen, „Politiken zu legitimieren, die wirtschaftliche Vorherrschaft

1 vgl. hierzu auch Spivak 2008

ab[zu]sichern sowie faktisch zu massiven Einschränkungen von Freiheiten und sozialer Sicherheit führen [können]“ (ebd., 510).

Auch nach dem 70ten Jahrestag der Allgemeinen Menschenrechtskonvention 2018 zeigt sich die aktuelle Notwendigkeit nach reflektierten und kritischen Perspektiven, um die Bedeutung der Menschenrechte in einer globalisierten Gesellschaft hervorzuheben und zu analysieren. So steht die Gesellschaft aktuell vor vielfältigen Herausforderungen, die die Vulnerabilität der Menschenrechte verstärkt offenlegt. Die pandemische Ausbreitung des Corona-Virus ist beispielsweise mit einer Vielzahl von Entwicklungen verbunden, die jedoch ihren Ursprung nicht in der aktuellen Zeit haben; vielmehr hat die Pandemie ähnlich einem Brennglas bereits vorher vorhandene gesellschaftliche Fragen und Probleme (gesellschaftlicher Zusammenhalt, Verteilungsgerechtigkeit, Vertrauensbildung etc.) deutlicher werden lassen (vgl. u. a. Krause et al. 2020). Auch Mecheril et al. (in diesem Band, 201) weisen darauf hin, dass die „ungleiche Vulnerabilität der Menschen“ nicht durch das Virus selbst erzeugt wird, sondern es vielmehr „extreme Disparitäten [aufzeigt], die von Ungleichheits- und Herrschaftsstrukturen vermittelt sind“ und diese verstärkt. Darüber hinaus lassen sich gegenwärtig Entwicklungen beobachten, wie das Erstarken autoritärer Regime und rechtspopulistischer Bewegungen, die ebenfalls als eine Herausforderung an die Menschenrechte zu betrachten sind. Daneben und damit zusammenhängend ergeben sich weitere Themenfelder, wie die zunehmende Klimakrise (vgl. Institut für Menschenrechte 2021) oder die aktuellen Migrationsbewegungen, die auch in Bezug zu den Menschenrechten neue Fragen aufwerfen.

Gekoppelt sind die Auseinandersetzungen mit den Menschenrechten weiterhin an die Analyse und Reflektion unterschiedlicher struktureller Diskriminierungsformen, wie beispielsweise Rassismus, Adulthoodismus, Klassismus, Ableismus oder Sexismus, welche ebenfalls Vulnerabilitäten bei der Verwirklichung der Menschenrechte aufzeigen. So lassen sich in den verschiedenen gesellschaftlichen Feldern und im öffentlichen Diskurs Aspekte struktureller und institutioneller Diskriminierung finden.² An dieser Stelle sind die Menschenrechte explizit gefragt, weil der „Schutz vor Diskriminierung“ (direkt, indirekt oder strukturell) als ein wesentliches „Strukturprinzip“ dieser gilt, was bedeutet „jedes Menschenrecht muss allen Menschen frei von Diskriminierung gewährt werden“ (Motakef 2006, 11).

Insbesondere das Recht auf Bildung, als „*empowerment right*“ hat [...] eine wichtige Bedeutung für die Befähigung von Menschen, sich für die eigenen Rechte einzusetzen und sich im solidarischen Einsatz für die Menschenrechte anderer zu engagieren“ (Bielefeld 2006, 5; Herv. i. O.). Ihm kommt damit eine

2 Beispielhaft wird an dieser Stelle auf den Diskurs um Greta Thunberg verwiesen (Meade 2020) oder auf den öffentlichen Diskurs um ableistische Strukturen in der sogenannten „Behindertenhilfe“ (Krauthausen 2021).

ganz besondere Rolle zu, da es sowohl als „ein eigenständiges Menschenrecht“ zu betrachten ist sowie als „ein zentrales Instrument, um die Verwirklichung anderer Menschenrechte zu fördern“ (Motakef 2006, 12). Der Zusammenhang von Menschenrechten und Bildung adressiert damit neben „Bildung als grundlegendes Menschenrecht“ auch die weiteren Dimensionen „Menschenrechte durch Bildung“ – als Bewusstseins sensibilisierung menschenrechtsbasierten Handelns – und „Menschenrechte in der Bildung“ – als Gestaltung von Bildungsprozessen auf der Grundlage der Menschenrechte (Lohrenscheit 2002, 2). Im Rahmen der ersten Dimension gilt es, den empowernden Charakter des Rechtes auf Bildung stets auch selbstkritisch zu prüfen und zu fragen: „Auf welche Bildung [gibt] es ein universales Recht?“ (Boger 2019, 5). Das verweist auf die notwendige Reflexionsfolie, dass Pädagogik unterdrückerisch oder befreiend sein kann (ebd. mit Bezug zu Freire 1973/1998) und ein emanzipatorischer Universalismus nicht vorausgesetzt werden darf, sondern kritisch zu analysieren ist (ebd.).

In Anlehnung an Scherr (2016, 510) können die Menschenrechte gerade bei den oben genannten Herausforderungen „als Rahmung für ein Diskursfeld“ verstanden werden, „innerhalb dessen die Fragen [der aktuellen Zeit] kontrovers sind, welche Rechte für alle Menschen gelten sollen und welche Konsequenzen aus der Anerkennung jeweiliger Rechte zwingend zu ziehen sind“ (ebd.). Über die Bewusstwerdung gesellschaftspolitischer Missstände hinaus können die Menschenrechte einen solchen Orientierungsrahmen für gesellschaftliche Auseinandersetzungen und konkrete Handlungsmöglichkeiten bieten, insbesondere in bildungsbezogenen Kontexten. Dabei gilt es, differente interdisziplinäre Zugänge mit pädagogischen Impulsen und Erfahrungen zu verknüpfen und zu reflektieren.

Zur Systematik des Bandes

Basierend auf einer von uns organisierten Veranstaltungsreihe *„Menschenrechte – Diskriminierung – Demokratisierung“* (2019 – 2020) an der Universität Leipzig möchten wir den skizzierten Fragen, Herausforderungen und Kontroversen Sichtbarkeit und Gewicht verleihen. Daher freuen wir uns, dass wir einige Vortragende aus der Veranstaltungsreihe sowie weitere Kolleg*innen aus Wissenschaft und (Bildungs)Praxis als Autor*innen gewinnen konnten und damit den Diskurs zu Menschenrechten, Diskriminierung, Inklusion und Demokratisierung bereichern können.

In Anlehnung an den Titel gliedert sich dieser Band in drei grundlegende Teile, um so die Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten zu können:

1. Grundlegende interdisziplinäre Fragen im Kontext der Menschenrechte
2. Zur (Un-)Teilbarkeit von Menschenrechten – ein Blick auf differente Vulnerabilitäten
3. Mögliche Handlungsperspektiven in Bezug zu Menschenrechten – Impulse aus der pädagogischen Praxis

Im **ersten Teil des Bandes** werden unterschiedliche Betrachtungen und Fragestellungen betreffend der Menschenrechte aus differenten disziplinären Zugängen kritisch diskutiert und reflektiert.

Georg Lohmann führt dafür mit seinem Beitrag sowohl in den Sammelband als auch in den interdisziplinären Diskurs um die Menschenrechte ein. Dabei versteht er die Menschenrechte als in unterschiedlichen Situationen historisch erkämpfte Antworten auf gravierende Unrechtserfahrungen oder drohende Gefährdungen einzelner Menschen. Er zeigt dabei auf, dass die Menschenrechte sich, mit Brüchen und Rückschlägen, zu einem global erhobenen, normativen Maßstab fast aller vermachteten und verrechtlichten Institutionen und Organisationen entwickelt hat, zwar vornehmlich auf politische Herrschaftsstrukturen gerichtet, aber ihre Durchsetzung und Beachtung beeinflusst auch Religionen, kulturelle Praktiken und soziale Erziehungstraditionen. Dies bedingt zwingend eine interdisziplinäre Auseinandersetzung und Zusammenarbeit, welche Lohmann in seinem Beitrag diskursiv beschreibt und kritisch analysiert.

Imke Leicht stellt in ihrem Beitrag erfolgreiche feministische Interventionen im Menschenrechtsdiskurs exemplarisch vor. Diese feministischen Einsprüche wurden in ihrer praktischen Relevanz von feministisch-kritischen Theoretikerinnen wie Seyla Benhabib, Judith Butler und Gayatri C. Spivak aufgegriffen und in grundsätzliche, auf gesamtgesellschaftliche und postkoloniale Machtverhältnisse gerichtete Fragen an universale Konzeptionen der Menschenrechte eingebunden. Mit den drei feministischen Theoretikerinnen werden Perspektiven eröffnet, wie der menschenrechtliche Universalismus inklusiver begründet, für unterschiedliche Lebensrealitäten offengehalten und machtkritisch reflektiert werden kann.

Manfred Liebel ermöglicht mit seinem Beitrag einen reflektiert-kritischen Blick auf die Kinderrechte bzw. deren globaler Wirkung. Dabei stellt er die Frage, inwieweit diese Rechte von einer westlichen Dominanz geprägt sind und wie der Universalitätsanspruch dieser mit kultureller Vielfalt einhergehen kann und die materiellen Ungleichheiten der gegenwärtigen Weltordnung berücksichtigt. Im Beitrag skizziert er dazu mögliche Perspektiven eines kultursensiblen

Umgangs dieser Rechte, der über die bloße Entgegensetzung von Universalität und kultureller Relativität hinausweist.

Marianne Hirschberg diskutiert in ihrem Beitrag die Menschenrechte aus Sicht der Disability Studies. Mit Bezugnahme auf Hannah Arendt wird auf der Basis des Rechtes, Rechte zu haben, eine kritische Analyse der nach wie vor besondern und entrechteten Behandlung von Menschen mit Behinderung vorgenommen. Aus einer ableismuskritischen Perspektive wird Behinderung als zentrales Element für ein Verständnis von Menschenrechten betrachtet. Mit dem Verständnis von Abhängigkeit als strukturellem Element menschlicher Gesellschaft wird Behinderung in Form einer grundlegenden Vulnerabilität als universelle Kategorie begriffen. Auf der Basis des Reziprozitätsprinzips wird die UN-BRK als Ansatz einer inklusiven Menschenrechtstheorie reflektiert.

Der Beitrag von **Kathrin Günnewig, Mareike Niendorf und Sandra Reitz** erläutert die menschenrechtlichen Grundlagen für den Bildungsbereich. Die Autorinnen widmen sich dem Menschenrecht auf Bildung und der UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung sowie daraus resultierenden pädagogischen Implikationen. Dieser Beitrag adressiert damit die Verpflichtung zu Menschenrechtsbildung ebenso wie die Stärkung einer Haltung, die sich an Menschenrechten als Maßstab für praktisches pädagogisches Handeln orientiert. Es werden einige Schlaglichter auf wesentliche Aspekte geworfen, etwa auf die Frage, wie ein offener Meinungs austausch bei gleichzeitig aktiv gelebtem Diskriminierungsschutz gelingen kann. Ebenso thematisiert der Beitrag die kritische Reflexion verwendeter Methoden, Materialien und Sprache in der Bildungspraxis, etwa in Bezug auf Zugänglichkeit, Methodenvielfalt oder implizit transportierten Normalitätsvorstellungen.

Der Beitrag von **Tina Hehn-Oldiges und Annedore Prengel** fragt nach der Bedeutung pädagogischer Beziehungen im Horizont der Menschen- und Kinderrechte. Reflektiert wird die Beziehungsqualität mit dem Fokus auf deren Relevanz für das Gelingen von Schutz-, Bildungs- und Beteiligungsrechten Heranwachsender. Die Basis bilden relationen- und generationentheoretische Grundlagen. Anhand von Fallstudien und Daten aus dem Kontext Schule wird das Problem der Menschenrechtsverletzungen in pädagogischen Interaktionen erörtert. Abschließend werden Möglichkeiten der Stärkung der Kinderrechte auf der Beziehungsebene in pädagogischen Arbeitsfeldern zur Diskussion gestellt.

Den Abschluss des ersten Teils im Band bildet der Beitrag von **Martin Kronauer**: Er nimmt eine relationale Betrachtung ausgrenzender gesellschaftlicher Verhältnisse vor und bezieht sich hierbei auf die differenzierte Auseinandersetzung mit sozialer Exklusion als Ausgangspunkt der Inklusionsdebatte. Er analysiert die Entstehung und Bedingungen des Exklusionsbegriffes im europäischen Raum und reflektiert insbesondere Klassenungleichheiten sowie Bildungs- und Erwerbsbenachteiligungen aus soziologischer Perspektive.

Die im **zweiten Teil des Bandes** versammelten Beiträge analysieren differente Erscheinungsformen von Ausgrenzung und Diskriminierung mit dem Blick auf unvollendete Menschenrechte.

Eine einführende Funktion kommt dem Beitrag von **Toni Simon** zu. Ausgehend von Ausführungen zu Diskursen um das (Spannungs)Verhältnis von Demokratie und Menschenrechten und zum Vulnerabilitätsbegriff werden verschiedene ‚Phänomene‘ der Vulnerabilität resp. Vulnerantialität thematisiert, um beispielhaft zu analysieren, inwiefern das deutsche Bildungswesen diese selbst (systematisch) (re)produziert.

Kirsten Puhr befragt mit dem Thema (Kinder)Armut Machtverhältnisse, mit denen inklusionsorientierte gesellschaftliche Strukturen und soziale Praxen verbunden sind. ‚Begrenzung‘, ‚Beschämung‘ und ‚Bestimmung‘ werden in dem Beitrag als machtvollere Begriffe aufgenommen, mit denen Kinderarmut als sozial- und bildungspolitische Diskriminierung in inklusionsorientierten gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Praxen verständlich werden kann.

In seinem Beitrag reflektiert **Lothar Krappmann** das Konstrukt des Kindeswohls im Lichte der Kinderrechte. Dabei zeichnet der Autor die historische Entstehung des Begriffs nach und geht dabei insbesondere auf die Rolle dessen beim Entstehungsprozess der Kinderrechte ein. Er geht auch der Frage nach welche konkrete Bedeutung dem Kindeswohl zukommt, wenn der Begriff im allgemeinen Diskurs zu einer Art Generalklausel verkommt, die benutzt wird, um Vorwürfen oder Forderungen, die sich auf Kinder beziehen, besonderes Gewicht zu geben. Der Autor plädiert in seinem Beitrag für eine stärkere Orientierung an der Kinderrechtskonvention und festere Verfahren, welche eine intensivere Analyse der Situation der Kinder und eine stärkere Berücksichtigung der Willensäußerungen der Kinder nach sich zieht.

Joachim Schroeder plädiert in seinem Beitrag dafür, das Menschenrecht auf Bildung mit einem besonderen Fokus auf Milieu- und Lebenslagentheorien zu diskutieren. An verschiedenen erschwerten Lebensbedingungen skizziert er die Notwendigkeit spezifischer Bildungskonzepte. Er problematisiert und konkretisiert das Menschenrecht auf Bildung schließlich unter verschiedenen Fragestellungen: Wie lässt sich der Zugang zum Bildungswesen auch für benachteiligte Kinder und Jugendliche gewährleisten? Wie lassen sich Minimalrechte der Bildung, Partizipationschancen an Bildungsprozessen sowie Entfaltungsmöglichkeiten von Bildungsbedürfnissen sichern? Daraus ergibt sich überdies die Forderung, Bildungsangebote für Menschen im sozialen Abseits in der qualitativen Schulplanung und in den kommunalen Bildungslandschaften zu berücksichtigen.

Der Beitrag von **B. Johanna Funck und Yasemin Karakaşoğlu** bezieht sich auf das Menschenrecht auf Bildung mit der spezifischen Perspektive auf die Beschulung von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Flucht und Asyl. Dabei wird auf die Vulnerabilität dieses Rechts eingegangen, indem die praktische

Umsetzung in Deutschland auf unterschiedlichen Ebenen und in Bezug zur Gültigkeit internationaler Bildungsrechte reflektiert wird. Dabei gehen die Autorinnen auch auf die geschichtliche Entwicklung des Rechts auf Bildung in Deutschland für die genannte Personengruppe ein und gehen auf verschiedene pädagogische Implikationen der Beschulung im Kontext von Flucht und Asyl ein. Abschließend werden weiterführende pädagogisch-konzeptionelle Überlegungen dazu formuliert, was es für die Entwicklung des Schulsystems bedeutet, Bedingungen zu schaffen, die den Anforderungen der Migrationsgesellschaft angemessen begegnen und den Zielen von Bildung, wie sie in verschiedenen menschenrechtlichen Abkommen formuliert sind, entsprechen.

Gertraud Kreamsner, Jacqueline Hackl, Tina Obermayr, Camilla Pellech, Jelena Stanišić und Michelle Proyer wenden sich anhand der postgradualen Weiterbildungsmaßnahme ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund‘ sowie der damit einhergehenden Begleitforschung denjenigen Barrieren zu, mit denen sich Lehrkräfte mit Fluchterfahrung beim (versuchten) (Wieder)Eintritt in den ‚Arbeitsmarkt Schule‘ konfrontiert sehen. Als ein zentrales Hindernis für eine Anstellung als Lehrer*in stellt sich die formale Abwertung bzw. Nicht-Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen heraus, die von Lehrkräften mit Migrations- und Fluchthintergrund als hegemonialer Akt empfunden wird. Auf einer empirischen Basis werden unter Bezugnahme auf Konzepte von Axel Honneth und Sarah Ahmed (*Nicht*)Anerkennung in ihrer situativen Aushandlung und Wirkung analysiert und neue Erkenntnisse gewonnen.

Paul Mecheril, Sarah von Wintzingerode, Matthias Puhlmann und Tobi* Warkentin richten ihren Blick in ihrem Beitrag auf ungleiche Vulnerabilitäten in Bezug zur Sars-CoV-2-Pandemie. Dabei versuchen sie Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Der Beitrag verfolgt in einem Dreischritt zunächst das Ziel, die Realität differenzieller Vulnerabilitäten zu erfassen und menschenrechtsphilosophisch zu kommentieren bzw. zu kritisieren, um in einem zweiten Schritt idealtypische Reaktions- und Artikulationsformen zu modellieren, welche bei der Formulierung von Kritik an den globalen Ungerechtigkeitsverhältnissen und den damit einhergehenden differentiellen Vulnerabilitäten erkennbar werden. Zum Schluss wird die Frage aufgeworfen, wie eine angemessene kritische Form aussehen und auch welche Strategien eine kritische Pädagogik aus dekolonialer Perspektive verfolgen kann.

Der **dritte Teil des Bandes** widmet sich pädagogischen Handlungsfeldern und setzt sich mit konkreten Praxisbeispielen, die den Fokus auf verstärkte Partizipationsmöglichkeiten legen, auseinander. Dafür wird sich an der strukturellen Logik pädagogischer Institutionen orientiert, indem die Beiträge eine Spanne von der Elementarbildung über die schulische Bildung sowie den universitären Bereich zu außerschulischen Bildungsprozessen erfassen.

Petra Wagner leitet diesen Teil des Bandes mit einem Beitrag ein, der sich dem Recht von Kindern auf Schutz vor Diskriminierung zuwendet und Potenziale und Herausforderungen einer diskriminierungskritischen Kitap Praxis erörtert. Aus dieser Perspektive wird der Diskriminierungsbegriff geschärft und ein praxisnaher Einblick in spezifische Vulnerabilitäten und Diskriminierungsmuster gegeben. Begleitend wird das frühpädagogische Konzept Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung eingeführt und dessen Verknüpfung von Diversitätsbewusstsein mit Diskriminierungskritik erläutert.

Christa Kaletsch und Sonja Student bieten in ihrem Beitrag eine theoriegeleitete Praxisreflexion, welche die Arbeit des Vereins Makista in den Fokus stellt, welcher sich kinderrechtsorientierten Entwicklungsmöglichkeiten von Bildungseinrichtungen widmet. Die Autorinnen reflektieren dabei ihre langjährigen Erfahrungen im Aufbau von Kita-, Schul- und regionalen Netzwerken für Kinderrechte und Demokratie in Bezug auf die UN-Kinderrechtskonvention. Sie gehen im Text darauf ein, welche Wechselwirkungen sich aus einer demokratischen Institutionenkultur und einer kindergerechten regionalen Bildungslandschaft ergeben können und welche Möglichkeiten sich für die Gestaltung von Kooperationsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Akteur*innen aufzeigen lassen. Im Bezug zu konkreten Praxiserfahrungen zeigen die Autorinnen weiterhin konkrete Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten auf.

Der Beitrag von **Ines Boban, Andreas Hinz und Katrin Kramer** beschäftigt sich mit der möglichen Rolle der Organisationsform der Soziokratie im Bildungswesen. Die Autor*innen stellen nach einer Problembeschreibung mit Bezug auf das Spannungsverhältnis von Bildung und Demokratie die Grundzüge des noch relativ wenig bekannten Konzepts der Soziokratie dar. Sie zeigen anhand zweier konkreter Beispiele – den soziokratischen Schulen in den Niederlanden sowie einem soziokratisch organisierten Seminar an einer Universität –, wie es umgesetzt werden kann. Schließlich diskutieren sie, inwiefern Soziokratie auch in staatlichen Bildungseinrichtungen eine konkrete Perspektive darstellt und in welche Widersprüche sie eingebunden ist.

Nico Leonhardt, Saskia Schuppener und Anne Goldbach erörtern das Menschenrecht auf Bildung aus ableismuskritischer Perspektive und übertragen es auf den Bereich der Hochschulbildung. Am Beispiel des Hochschulprojektes QuaBIS werden Möglichkeitsräume vorgestellt, wie partizipative Lehr- und Forschungsformate dazu beitragen können, einem universalen Bildungsanspruch auch im Hochschulkontext näher zu kommen. Dafür kommen sowohl Studierende als auch Bildungs- und Inklusionsreferent*innen zu Wort und bieten Anlässe, um über Möglichkeiten und Barrieren einer inklusiven Hochschulentwicklung zur Verwirklichung eines allgemeinen Menschenrechts auf Bildung auch im tertiären Bildungsbereich nachzudenken.

Veronika Wöhrer beschreibt in einführender und kompakter Weise den nationalen und internationalen Diskurs um partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen. Sie betrachtet in ihren Ausführungen insbesondere das Verhältnis zwischen den Forschenden und die konkreten Mitbestimmungsmöglichkeiten im Forschungsprozess, welche in der Praxis sehr vielfältig angewandt und reflektiert werden. Die Autorin schlägt dabei die Brücke zu den Kinderrechten und reflektiert kritisch diesen Bezug sowie die damit einhergehende und häufige Beschränkung auf die generationale Dimension bisheriger Analysen. Sie plädiert in ihrem Beitrag für eine stärkere Reflektion weiterer querliegender Dimensionen (race, Milieu, gender etc.), da durch eine Ausblendung weiterer Differenzen und Ungleichheiten, die Kinderrechte (wie auch die Menschenrechte) implizit vor allem für jene geltend gemacht werden, die in einer vergleichsweise guten gesellschaftlichen Position sind.

Lutz van Dijk widmet sich in seinem Beitrag der Frage, inwiefern extremer Armut in Südafrika mit dem Aufbau und Erhalt eines Kinderhauses in einem Township – als ein Beispiel – begegnet werden kann. Dafür erläutert er den Zusammenhang zwischen Rassismus und Armut am Beispiel der Historie der zweitgrößten Volkswirtschaft Afrikas. Er stellt dar, welche negativen Auswirkungen diese Phänomene auf die Bildung und den weiteren Lebensweg von Kindern und Jugendlichen haben. Schließlich widmet er sich der Historie und dem Wirken des Kinderhaus HOKISA im Township Masiphumelele im Süden Kapstadts, das es sich zum Ziel gesetzt hat, von HIV/AIDS betroffenen Kindern ein Zuhause zu geben und sich für sie und ihre Bezugspersonen einzusetzen.

Der abschließende Beitrag von **Robert Kruschel und Nico Leonhardt** richtet den Blick hin zu den sogenannten Kinderparlamenten in Indien, welche sich der stärkeren politischen Partizipation von Kindern und Jugendlichen widmen. Im Gespräch mit Swarnalakshmi Ravi, die sich von ihrer Kindheit an bis heute aktiv in die Weiterentwicklung dieser Mitbestimmungsformate eingebracht hat, wird ein praktischer Einblick gegeben, wie im Sinne der Kinderrechtskonvention Minderjährige aktiv in politische Prozesse eingebunden werden können und welche globalen Vernetzungsmöglichkeiten dabei bereits entstanden sind. Die Autoren ordnen diese Darstellungen in theoretische Überlegungen zum Partizipationsbegriff ein und reflektieren anhand der Interviewpassagen, welche Möglichkeitsräume sich durch die konkrete Arbeit der Kinderparlamente eröffnen.

Zum Anspruch eines diskriminierungssensiblen und inklusionsorientierten Sprachgebrauchs

„Sprache und Welt stehen in einem dialektischen Verhältnis. Obwohl Sprache als scheinbar natürlich wahrgenommen wird, ist sie ein Produkt historischer

Erfahrung und gesellschaftlicher Praxis“ (AFBL 2018, 206). In diesem Sinne betrachten wir Sprache weder als wertfrei noch neutral: Über Sprache äußert sich gesellschaftliche Praxis und durch sie werden gesellschaftliche Verhältnisse transportiert, reproduziert und determiniert. Durch Sprache kann sich strukturelle Gewalt ausdrücken und so kann sie Ausschlüsse, Diskriminierungen und Stereotypisierungen reproduzieren und zu deren Verfestigung beitragen. In diesem Zusammenhang kommt Sprachhandeln auch im Diskurs um Menschenrechte eine wichtige Rolle zu. Wer eingeschlossen und wer ausgeschlossen wird, wer sprechen darf und wer schweigt, wer gehört wird und wer ungehört bleibt, drückt sich auch im Sprechen über Menschenrechte aus. Wobei es zum einen um die Position der Sprecher*innen geht, zum anderen aber auch um das konkrete sprachliche Handeln: um die Schreib- und Ausdrucksweisen genauso wie die Wahl von Begriffen und Formulierungen.

Diesen Grundannahmen folgend legen wir in unserem Band Wert auf einen möglichst diskriminierungssensiblen, inklusionsorientierten Sprachgebrauch. Das bedeutet, dass wir beziehungsweise die Autor*innen des Bandes zum einen darauf achten, durch den verwendeten Sprachgebrauch vorhandene diskriminierende Strukturen nicht zu reproduzieren und zum anderen abseits von Zuschreibungen explizit sprachliche Räume für die Vielfalt von Menschen und Lebensformen zu eröffnen. Das betrifft sowohl die Verwendung konkreter Begriffe und Schreibweisen (bspw. das sogenannte Gendersternchen³: Erzieher*innen) als auch bestimmte sprachliche Formulierungen (bspw. ‚Menschen mit Fluchterfahrung‘ statt ‚Flüchtling‘). Jedoch ist der Grat zwischen inklusionsorientiertem und diskriminierendem Sprachhandeln oftmals schmal und die Herleitung diskriminierungssensibler Sprache nicht immer so klar, wie in den genannten Beispielen. Vor allem durch unseren Erfahrungshintergrund (weiß, mitteleuropäisch, akademisch, männlich/weiblich) ist die Position, aus der wir Sprache betrachten, eine privilegierte und dementsprechend arbeiten auch wir mit blinden Flecken.

Wenngleich wir uns mit den Autor*innen der einzelnen Beiträge in Bezug auf die Verwendung von Sprache abgesprochen und im Zuge des Lektorats an manchen Stellen Begriffs- und Formulierungsvorschläge gemacht haben, liegt die Verantwortung zur Umsetzung des Sprachgebrauchs in allen Beiträgen bei den Autor*innen selbst.

3 Nach einer intensiven Auseinandersetzung im Herausgeber*innenteam zu gender- und inklusionssensiblen Schreibweisen haben wir uns für die Verwendung des sogenannten Gendersternchens entschieden. Für Menschen mit Sehbeeinträchtigungen, die auf die digitale Variante des Bandes zugreifen, wird so eine bessere Lesbarkeit ermöglicht, da das Gendersternchen bei einer Vielzahl an Screenreadern einprogrammiert ist und somit lesbar wird.

Danksagung

Wir beenden diese Einleitung mit einigen wichtigen Worten des Dankes. Natürlich möchten wir uns an erster Stelle bei den Autor*innen bedanken, die mit ihren inspirierenden und anregenden Beiträgen dieses Buch überhaupt erst ermöglicht haben. Ihre unterschiedlichen fachlichen Hintergründe und Perspektiven unterstützen eine kritisch-reflektierte Auseinandersetzung innerhalb eines interdisziplinären Menschenrechtsdiskurses.

Aber auch im Hintergrund gab es wichtige Unterstützer*innen: Ein großer Dank geht an die studentische Mitarbeiterin Wiebke Bergjürgen, die mit einem wachsamen Blick und großer Sorgfalt die redaktionelle Endkontrolle der Beiträge übernommen hat. Mia Weithardt danken wir für die bereichernde Illustration der Veranstaltungsreihe und dieses Sammelbandes.

Danken möchten wir zudem dem Open Science Office der Universitätsbibliothek Leipzig, deren finanzielle Unterstützung es ermöglicht, dieses Buch im OpenAccess-Format zu publizieren, um es so einem größeren Kreis an Leser*innen zu öffnen. Ein letzter Dank richtet sich schließlich an die Kolleg*innen vom Beltz Juventa Verlag, mit denen stets eine produktive und zuverlässige Zusammenarbeit möglich war.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre!

Nico Leonhardt, Robert Kruschel, Saskia Schuppener und Mandy Hauser
Leipzig, Juni 2021

Literatur

- AFBL – Antifaschistischer Frauenblock Leipzig (2018): Das Unbehagen mit dem Sternchen. In: Linkerhand, Koschka (Hrsg.): *Feministisch Streiten. Texte zu Vernunft und Leidenschaft unter Frauen*. Berlin: Querverlag, S. 203–215.
- Arendt, Hannah (2005): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. 10. Aufl. München: Piper
- Bielefeldt, Heiner/Seidensticker, Frauke (2006): Vorwort. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.): *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Berlin: Institut für Menschenrechte, S. 5.
- Boger, Mai-Anh (2019): Wer partizipiert an wessen Bildung? – Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 3, S. 4–10.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2020): Die Universalität der Menschenrechte überdenken. URL: www.bpb.de/apuz/309087/die-universalitaet-der-menschenrechte-ueberdenken [letzter Zugriff: 19.06.2021].
- Emcke, Carolin (2016): Anfahren! Dankesrede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels. URL: www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/die-preistraeger/2010-2019/carolin-emcke [letzter Zugriff: 19.06.2021].
- Freire, Paulo (1973/1998): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Institut für Menschenrechte (2021): Klimawandel und Menschenrechte. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/im-fokus/klimawandel-und-menschenrechte [letzter Zugriff: 19.06.2021].
- Krauthausen, Raúl (2021): Vier Menschen sind tot, der Ableismus lebt. In: *Die Neue Norm*. URL: <https://dieneuenorm.de/gesellschaft/vier-menschen-sind-tot-der-ableismus-lebt/> [letzter Zugriff: 19.06.2021].
- Krause, Laura-Kristine/Gagné, Jérémie/Höltman, Gesine (2020): *Vertrauen, Demokratie, Zusammenhalt: wie unterschiedlich Menschen in Deutschland die Corona-Pandemie erleben*. Berlin: moreincommon.
- Lohrenscheit, Claudia (2002): Zum Zusammenhang von Menschenrechten und Bildung. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 4, S. 2–5.
- Luhmann, Niklas (1993): *Das Recht der Gesellschaft*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Meade, Philip (2020): Reaktionen auf Schüler*innenrebellion: Adulthood im Diskurs um Greta Thunberg und die „Fridays for Future“-Bewegung. In: Budde, Rebecca/Markowska-Manista, Urszula (Hrsg.): *Childhood and Children's Rights between Research and Activism. Honouring the Work of Manfred Liebel*. Wiesbaden: Springer.
- Motakef, Mona (2006): *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Berlin: Institut für Menschenrechte.
- Pollmann, Arndt (2012): Universalismus, Kulturalismus, Relativismus. In: Pollmann, Arndt/Lohmann, Georg (Hrsg.): *Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 331–338.
- Pollmann, Arndt/Lohmann, Georg (2012): Einleitung. Die Menschenrechte – aus interdisziplinärer Perspektive. In: Pollmann, Arndt/Lohmann, Georg (Hrsg.): *Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart/Weimar: Metzler, IX–XIV.
- Scherr, Albert (2016): *Menschenrechte*. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 508–521.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Righting Wrongs – Unrecht richten*. Zürich/Berlin: diaphanes.

Grundlegende interdisziplinäre Fragen im Kontext der Menschenrechte



Die Menschenrechte als interdisziplinäre Herausforderung

Georg Lohmann

Einleitung

Die Menschenrechte erscheinen häufig wie eine einheitliche Idee, scheinbar ewig und alle ihre historischen Entwürfe, Verwirklichungen und Verletzungen unbeirrbar überstehend. Man glaubt, sie seien, wenn einmal formuliert und ihre moralische Begründung *entdeckt*, wie ein Abendstern am Himmel aufgegangen und wie der Morgenstern die Nacht des Zeitenwandels überdauernd und die menschlichen Verhältnisse zugleich orientierend und regulierend und sich ihren Beeinflussungen entziehend. Oft werden sie auch wie ein ‚plurale tantum‘ verstanden, man spricht von *den Menschenrechten*, als ob es nur *ein Menschenrecht*, wie bei Kant formuliert, gäbe.

Alles das ist falsch oder irrig. *Die Menschenrechte* sind keine ewige Idee, sie werden weder entdeckt und existierten schon immer (etwa in der Antike), noch existieren sie schon, wenn man sie moralisch begründet glaubt. Sie sind wesentlich durch Differenzen zwischen Moral, Recht und Politik bestimmt. Und weder sind sie in ihren historischen Gestaltungen immer dieselben, noch folgen sie nur einem Modus ihrer Institutionalisierungen oder sind durch nur *eine* fachliche (philosophische, politische, rechtliche, historische) Sichtweise zu erfassen und zu bestimmen. Insbesondere aber sind sie inhaltlich nicht einheitlich: Weder geht es ihnen um den Schutz nur eines Rechtsgutes, noch kann man ihre ja ganz unterschiedlichen Rechtsinhalte von vornherein auf nur einen inhaltlichen Bezugspunkt reduzieren. Und auch die Bestimmungen der mit Rechten korrespondierenden Verpflichtungen kann nicht auf eine Art und eine*n Adressat*in reduziert werden, sondern auch hier sind Differenzierungen wesentlich und machen gerade die Bedeutung und die Wirkung der Menschenrechte aus.

Menschenrechte sind vielmehr in unterschiedlichen Situationen *historisch erkämpfte* Antworten auf gravierende Unrechtserfahrungen oder drohende Gefährdungen einzelner Menschen. Sie sind in gemeinsamen Entscheidungen *politisch erklärte und gewollte, rechtlich verfasste und moralisch begründbare Rechtskonstruktionen*. Historisch und systematisch können wir *nationale* Menschenrechtskonzeptionen in Amerika und Frankreich am Ende des 18. Jahrhunderts, eine (gegenwärtig dominierende) *internationale* Konzeption im Rahmen der Vereinten Nationen nach 1945 und vielleicht eine (durch Globalisierungsprozesse

herausgeforderte und normativ zu fordernde) *transnationale* Konzeption unterscheiden. Die Menschenrechte haben sich heute mit Brüchen und Rückschlägen zu einem global erhobenen, normativen Maßstab fast aller vermachteten und verrechtlichten Institutionen und Organisationen entwickelt, zwar vornehmlich auf politische Herrschaftsstrukturen gerichtet, aber ihre Durchsetzung und Beachtung beeinflusst auch Religionen, kulturelle Praktiken und soziale Erziehungs-traditionen. So ist klar, dass sie die Zusammenarbeit ganz unterschiedlicher Wissenschaften erfordern: Ihrem Begriff nach sind sie durch Analysen und Kritik in den differenten Wissenschaften der Politik und Historie, des Rechts und der Moral zu behandeln, und erfordern dann für die angemessene Analyse konkreter Probleme ebenso Erziehungs- und Sozialwissenschaften, wie Ökonomie, Kultur- und Religionswissenschaften und sogar für bestimmte Fragestellungen Erkenntnisse der Naturwissenschaften (vgl. Pollmann/Lohmann 2012). Der Philosophie kommt angesichts dieser interdisziplinären Herausforderungen nicht mehr die Rolle zu, (mit den Worten von Habermas) ‚Platzanweiser‘ im Chor der Wissenschaften, sondern nur noch ‚Platzhalter‘ für eine kritische und, wo möglich, zusammenfassende Analyse der Menschenrechte zu sein.

Der vorliegende Sammelband spitzt dieses Grundverständnis der Menschenrechte auf eine zentrale Fragestellung zu: Wie können die von den Vereinten Nationen „als richtungweisende Norm“ gesetzten (internationalen) Menschenrechte „die Menschen vor Marginalisierung und Diskriminierung auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene schützen“? Diese Zielsetzung ist in vielen Bereichen noch nicht realisiert und das ist, wie schon bei den historisch ersten Deklarationen der Menschenrechte am Ende des 18. Jahrhunderts, auch heute treibendes Motiv, Verständnis und Wirkungsweise der Menschenrechte zu klären und zu verbessern. So erscheint es sinnvoll, sich zunächst über die interdisziplinären Herausforderungen der unterschiedlichen Konzeptionen der Menschenrechte zu verständigen (vgl. Kap. 2) und dann der besonderen Ausrichtung des Bandes „auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogischen Handlungsmöglichkeiten“ zu folgen und den menschenrechtlichen Kampf gegen Ungleichheit und Diskriminierung exemplarisch an den Menschenrechten auf Kultur und Bildung zu verdeutlichen (vgl. Kap. 3).

1 Interdisziplinäre Bestimmungen der nationalen, internationalen und transnationalen Konzeptionen der Menschenrechte

In Nordamerika (1776) und in Frankreich (1789) waren die ersten Menschenrechtserklärungen im Zusammenhang mit *revolutionären Gründungsakten*

1 So die Herausgeber*innen in der Einleitung dieses Bandes.

zugleich Bestandteile der ersten modernen demokratischen Verfassungen (Brunkhorst 2012a, 2012b). In Amerika wurden in der Tradition von John Locke die Menschenrechte naturrechtlich verstanden und sollten als vorstaatlich begründete Rechte die demokratische Gesetzgebung bestimmen. Von dieser *liberalen* Auffassung unterschied sich die *republikanische* Konzeption der französischen Revolution, die in Anknüpfung an J.J.Rousseau die Menschenrechte vernunftrechtlich erst im Prozess der demokratischen Verfassungsgebung konstituierte (Habermas 1990). In Wirklichkeit aber genügten die Menschenrechte ihren egalitären und universellen Ansprüchen nicht und schlossen – zwar nicht begrifflich, aber faktisch – Sklav*innen, Frauen, nicht-weiße Menschen und weite Teile der Arbeiter*innenschaft weitgehend von der Trägerschaft der Menschenrechte aus. Von diesen spannungsreichen Beziehungen zwischen (natur- und vernunftrechtlicher) Moral, Recht und Politik und historischer Wirklichkeit unterscheidet sich die gegenwärtig dominante *internationale Konzeption* der Menschenrechte, die nach dem Zweiten Weltkrieg im Rahmen des Völkerrechts durch die ‚Vereinten Nationen‘ (VN) als Bestandteil des internationalen Rechts geschaffen wurde.

Als in der Gründungsphase der Vereinten Nationen, motiviert durch die Empörung und Fassungslosigkeit über das Elend zweier Weltkriege und über die Barbareien der Naziherrschaft und anderer totalitärer Staaten, die Siegermächte des zweiten Weltkrieges sich an die Neugründung des internationalen Rechts machten, war eine neue Deklaration der Menschenrechte zunächst umstritten. Internationale Nichtregierungsorganisationen (NGOs) forderten zum besseren Schutz der einzelnen Menschen, die wie die vielen Flüchtlinge von den totalitären Staatsregimen ihres rechtlichen Status beraubt worden waren, eine völkerrechtliche Institutionalisierung von Menschenrechten. Die Siegermächte versuchten hingegen, ihre Vorstellungen einer friedenssichernden Nachkriegsordnung auf der Anerkennung der Souveränität von Staaten, und nicht auf dem rechtlichen Schutz der individuellen Menschen aufzubauen. Die weitgehend zivilgesellschaftlichen Streiter für eine Menschenrechtserklärung verstanden die Menschenrechte *zunächst* in der Tradition des 18. Jahrhunderts als moralische, naturrechtlich begründete Rechte und glaubten, damit ein Argument zu haben, sie zu verrechtlichen. Die Siegermächte, und ihnen folgend die Vertragsstaaten der Vereinten Nationen, ließen sich nach Widerständen besonders der Kolonialmächte aber nur auf eine rechtlich unverbindliche, moralische Erklärung ein, weil sie eine völkerrechtliche Verbindlichkeit verhindern wollten. Erst die erfolgreichen Entkolonialbewegungen änderten mit den nun selbstständig gewordenen ehemaligen Kolonien die Mehrheitsverhältnisse in der Generalversammlung der VN so, dass 1966 in zwei *Internationalen Menschenrechtspakten über bürgerliche und freiheitliche Rechte* (IPbFR) und über *wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte* (IPwskR) (Beide Pakte z. B. in Fritzsche 2009, 237 ff, 247 ff) die Menschenrechte nun, wenn auch mit entscheidenden Mängeln in der rechtlichen

Durchsetzung, völkerrechtlich verbindlich wurden. Über diese komplexen, durch viele Streitigkeiten, Interessenswidersprüche, Instrumentalisierungen und Kompromisse gekennzeichneten historisch kontingenten Vorgänge, die zum Entwurf, zur Etablierung und dann zur schrittweisen rechtlichen Institutionalisierung der ‚Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte‘ (1948) geführt haben, informieren erst seit einiger Zeit auch kritisch, umfassende historische Arbeiten.² Sie konfrontieren die oftmals einseitigen Sichtweisen auf die Menschenrechte, die sie entweder als (reine) moralische Rechte oder (nur) als Mittel politischer Machtinteressen oder aber nur als Normen des positiven Rechts verstehen, mit historischen Fakten, die nahelegen, dass die Menschenrechte eine interdisziplinäre Erforschung und begriffliche Bestimmung erfordern. Betrachtet man sie nämlich nur aus der Perspektive einer Wissenschaft (Moralwissenschaft, Politische Wissenschaft, Rechtswissenschaft), so macht man zu Unrecht eine aus der Beobachterperspektive gewonnene Konzeption einseitig zum Konzept/Begriff der Menschenrechte.³ Betrachtet man aber die Menschenrechte aus der Teilnehmer*innenperspektive, so wird deutlich, dass die begriffliche Bestimmung der Menschenrechte moralische, rechtliche, politische und situierend historische Aspekte umfassen muss, die nicht auf eine Perspektive reduziert werden können. Diese interdisziplinär aufzuklärende Mehrdimensionalität der Konzeption der Menschenrechte erfordert dann zu ihrer Rekonstruktion und begrifflichen Bestimmung einerseits die je fachspezifischen Überlegungen und Argumente, andererseits aber auch eine philosophisch zu klärende Bestimmung des Zusammenhangs dieser differenten Perspektiven.

Entscheidend und lange übersehen ist auch, dass die Delegierten der *drafting committees*, die die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) entwarfen, ein traditionelles Verständnis der Menschenrechte als extern durch ‚Gott‘, ‚Natur‘ oder ‚Natur des Menschen‘ begründet, angesichts der Pluralität unterschiedlicher Kulturen verwarfen und sich damit von einem naturrechtlichen Verständnis verabschiedeten (vgl. Lindholm 1999). Allerdings sollten (gegen eine rein politische oder rechtspositivistische Auffassung) die normativen Ansprüche der Menschenrechte auf Egalität, Universalität, Individualität und Kategorizität, die mit der Erklärung rechtlich formuliert und politisch gesetzt wurden, nicht unbegründet sein. Da *vertikale* Begründungen (und Setzungen) aus externen Instanzen ausgeschlossen sein sollten, mussten *horizontale* Begründungen (und Setzungen) gesucht werden, in denen die Träger der Menschenrechte zugleich ihre Mitautor*innen sein konnten. Diese Aufgabe konnte der 1948 zum ersten Mal im Kontext der Menschenrechte verwandte Begriff der ‚equal dignity‘ übernehmen,

2 An erster Stelle nenne ich aus den vielen neueren Arbeiten hierzu Eckel 2015; dazu Lohmann 2016; einseitig und umstritten ist m. E. Moyn 2010.

3 Allen Buchanan nennt solche Autor*innen „conceptual imperialist“, und zählt dazu u. a.: James Griffin, Josef Raz, John Tasioulas, Charles Beitz (vgl. Buchanan 2013, 10f).

was aber erst 1966 in den beiden internationalen Pakten explizit ausgesprochen wurde: Die Vertragsstaaten erklärten in den Präambeln „Recognizing that these rights derive from the inherent dignity of the human person“.⁴ Wie aber der als antitotalitäre Antwort auf die *Verbrechen gegen die Menschheit* neu gefasste Begriff der *Menschenwürde* diese Aufgabe lösen und erfüllen kann, und wie genau der Rechtsbegriff der *Menschenrechte* zu verstehen ist, ist in der Literatur umstritten (vgl. Lohmann 2021a, 2021b). Auch das ist ein Problem, das nicht aus der Perspektive einer Wissenschaft, sondern nur interdisziplinär gelöst werden kann.

Damit aber ist zugleich ein Schritt in eine normative Weiterentwicklung im Verständnis der Menschenrechte gesetzt. Denn die historisch neue Auffassung von *Menschenwürde* verlangt ein Rechtssystem, in der alle nicht nur als Träger*innen ihrer Rechte gleich sind, sondern alle auch in der gleichen Weise (Mit-)Autor*innen ihrer Rechte sind. Menschenwürde enthält daher einen republikanischen (oder demokratischen) Anspruch, wie Menschenrechte bestimmt werden soll(t)en (vgl. Lohmann 2018)⁵ und geht damit *normativ* weit über den damaligen und gegenwärtigen Stand völkerrechtlicher Institutionen hinaus.

Faktisch herausgefordert durch die vielen Probleme der Globalisierung, entstehen nun Ansätze und normative Forderungen für eine dritte *transnationale Konzeption* der Menschenrechte, in denen die demokratische Konstitution von Menschenrechten sich auch in transnationalen Verhältnissen Geltung verschaffen soll. In diese Richtung entwickelt sich das Menschenrechtsregime in der Europäischen Gemeinschaft mit seinen (vorerst gescheiterten) Versuchen einer Europäischen Verfassung und der im Rahmen der Lissabon Verträge rechtswirksamen Grundrechtscharta. Ob aber die Einlösung des normativen, universalen Anspruchs der Menschenrechte durch eine „Konstitutionalisierung des Völkerrechts“ (Habermas 2004) gelingen kann, und dabei eine transnationale Konzeption der Menschenrechte mit dem scheinbar notwendigen Partikularismus demokratischer Selbstbestimmung vermittelt werden kann, sind heftig diskutierte und offene Fragen, und verlangen nun ebenfalls interdisziplinäre Anstrengungen (Völkerrecht, Kultur-vergleichende Studien, Demokratietheorien etc.).

Gleichwohl könnte man mit etwas Optimismus sagen: Die Menschenrechte sind gegenwärtig (im Rahmen der *internationalen Konzeption*) erstens in vielen Staaten der Welt verfasste Grundrechte in einem (mehr oder weniger) demokratischen Gemeinwesen. Obwohl sie in vielen autoritären und diktatorischen Staaten nicht bestimmend sind für das, was sich dort innerstaatliches Recht nennt, sind sie auf internationaler Ebene zweitens überall (wenn auch oft nur formell)

4 Präambel der beiden Internationalen Pakte (1966), abgedruckt in Fritsche 2009.

5 Das ist in vielen Hinsichten der Interpretation ähnlich, die Rainer Forst dem Würdebegriff im Kontext der Menschenrechte gibt, siehe Forst 2011.

anerkannte Normen des internationalen Völkerrechts (vgl. Tomuschat 2008), die auch nicht-demokratische Staaten als ‚jus cogens‘ (in unterschiedlicher Weise) binden. Allerdings ist ihr internationaler Charakter differenziert zu sehen und zu bewerten und durch Fort- aber auch Rückschritte bestimmt (vgl. Lohmann 2020).

2 Zum interdisziplinären Charakter der Menschenrechte auf Kultur und Bildung

In der internationalen AEMR von 1948 ist gegenüber den nationalen Menschenrechterklärungen am Ende des 18. Jahrhundert die Liste der Menschenrechte inhaltlich erweitert. Zu den traditionellen freiheitlichen und justiziellen Rechten kommen nun erweiterte politische Teilnahmerechte und, weitgehend neu, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Teilhaberechte (wsk-Rechte), 1966 in zwei leicht unterschiedlichen internationalen Pakten (IPbpR; IPwskR) getrennt institutionalisiert. Erweitert hat sich auch der Charakter der Rechtspflichten, der sich aus den subjektiven Rechten ergibt. War das Verständnis der nationalen Konzeptionen noch weitgehend durch die Überzeugung geprägt, dass den Menschenrechten nur negative Unterlassungspflichten des Staates entsprechen, so wird in der Entwicklung des internationalen Menschenrechtsregimes nach und nach deutlich, dass nicht nur den neuen wsk-Rechten, sondern allen Menschenrechten drei Arten von Pflichten entsprechen: „to respect, to protect and to fulfil (or help)“ (Mieth 2012, 224f). Neben diesen Erweiterungen in den Inhalten und im Verständnis der Menschenrechte ist aber ebenso auffällig, dass der Gesichtspunkt der Gleichwertigkeit und rechtlichen Gleichstellung aller Menschen deutlicher und wirkmächtiger geworden ist. Als Antwort auf die *Verbrechen gegen die Menschheit* der totalitären Regime und (zunächst weniger deutlich) auf die Entwürdigungen der Kolonialmächte, fordert die internationale Menschenrechtskonzeption mit dem Axiom der *gleichen Würde* aller Menschen, dass die angestrebte Gerechtigkeit der Menschenrechte nicht nur formal die Rechtsgleichheit aller Menschen achtet, sondern auch, dass sie den gleichen Wert für alle haben kann (vgl. Lohmann 2021b). Damit sollen nicht nur die traditionellen Begründungen für eine Diskriminierung der Menschen rechtlich delegitimiert werden, es sollen auch die Bedingungen, Fähigkeiten und Gelegenheiten für ein rechtlich gleichgestelltes Leben in Würde geschützt und gewährleistet werden.

Dieser menschenrechtliche Kampf gegen Diskriminierung, Ungleichheit und Ungerechtigkeit lässt sich exemplarisch an den Wirkungen der kulturellen Menschenrechte verdeutlichen und konkretisieren.⁶ Explizit ist es jeweils nur ein Artikel, der sich mit dem Recht „am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen“ befasst (Artikel 27, Absatz 1 der AEMR von 1948; ähnlich

6 Ich übernehme im Folgenden geänderte Passagen aus Lohmann 2014.

Artikel 15, Absatz 1a, des IPwskR von 1966). Man sollte aber noch eine Reihe von weiteren Menschenrechten für eine freie Teilnahme an der Kultur berücksichtigen: zum Beispiel das Recht auf Bildung, die Rechte auf Meinungs-, Religions-, Informations- und Wissenschaftsfreiheit, Minderheitenrechte und die Rechte indigener Bevölkerungen, und andere mehr. Schon die inhaltliche Aufzählung dieser Rechte zeigt, dass hier unterschiedliche Fachwissenschaften relevant werden. Zugleich aber kommt mit der menschenrechtlichen Gestaltung dieser unterschiedlichen Lebensbereiche eine zunächst nur formal erscheinende allgemeine, sich durchziehende Forderung gegenüber diesen Lebensbereichen ins Spiel: Es geht in allen diesen Rechtsbereichen um Nicht-Diskriminierung, positiver ausgedrückt, um eine schrittweise zu realisierende Gleichbehandlung gemäß differenten Hinsichten. Das ist explizit niedergelegt in dem wichtigen Artikel 2, Satz 1 der AEMR: „Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“ (Skogly 1999). Wir werden noch sehen, dass die allgemeine Forderung nach Nicht-diskriminierung weitreichende Veränderungen in den Lebensbereichen hat, die den Menschenrechten entsprechend zu gestalten sind.

Das soll im Folgenden an der Wirkung der kulturellen Menschenrechte verdeutlicht werden. Zunächst einmal sollen die kulturellen Rechte den*die Einzelne*n ermächtigen und befähigen, (englisch ‚empowerment‘) am kulturellen Leben in seinen*ihren Gemeinschaften aktiv teilzunehmen. Das heißt, er*sie soll nicht nur passiv als Konsument an kulturellen Veranstaltungen und Kulturmedien (Presse, TV, Internet) ungehindert teilnehmen können, er*sie soll auch selbst in die Lage versetzt werden, aktiv das kulturelle Leben mitzugestalten. Dafür muss er*sie nicht nur lesen und schreiben können, sondern er*sie muss über eine unbestimmt große Spannweite von intellektuellen und praktischen Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen. In diesem Kontext ist das Menschenrecht auf Bildung besonders relevant. Es steht für die Rechte jedes einzelnen Menschen, ob arm oder staatenlos, gleich welchen Geschlechts oder Herkommens, auf eine angemessene Erziehung und ausreichende Schul- und Berufsbildung, die verfügbar, zugänglich, annehmbar und flexibel (adaptierbar) sein muss (vgl. Lohmann 2015). Mit diesen wichtigen Rechten ist eine Reihe von positiven Verpflichtungen der Staaten verbunden, die zum Beispiel entsprechende Schul- und Ausbildungsorganisationen unterhalten müssen. Die konkreten Bestimmungen der Pflichten, die sich aus diesen Rechten ergeben, sind nicht ohne das Fachwissen der großen Reihe von Bildungs- und Erziehungswissenschaften möglich. Dabei ist zu beachten, dass nicht beliebige Bildungsinhalte vermittelt werden sollen, sondern das Menschenrecht auf Bildung zielt, wie die anderen kulturellen Menschenrechte, im weitesten Sinne darauf ab, dem einzelnen Menschen die Befähigung zur Selbstbestimmung zu vermitteln. Umfassende kulturelle Bildung, so wissen

wir aus empirischen Studien (vgl. u. a. Sen 1982; Edelstein 2006; Becher 2008), ist langfristig eine der besten Maßnahmen gegen Armut, soziale Ausgrenzung und auch autoritäre staatliche Strukturen. Zwar gibt es keinen Automatismus, nach dem etwa bessere Bildung automatisch zu Demokratisierung und Wohlstand führt, aber der ‚Empowerment-Effekt‘ kultureller Teilhabe ist langfristig ein wichtiges Mittel zur Bekämpfung von sozialen und politischen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten.⁷ Das funktioniert freilich nur, wenn auch die Bildungsziele und -inhalte und die Wahrnehmung der kulturellen Rechte entsprechend ausgerichtet und egalitär sind.

Zu dieser Wertorientierung der kulturellen Menschenrechte heißt es, dass „die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein muss.“ (Artikel 13, Absatz 1 IPwskR)⁸. Auf dieser Basis dann soll es um „Verständnis, Toleranz und Freundschaft“ zwischen allen Bevölkerungen und „ethnischen und religiösen Gruppen“ (ebd.) gehen. Damit sind die normativen Ziele, zu denen die Bildungsrechte und kulturellen Teilnahmerechte befähigen sollen, *keineswegs kulturell neutral*.⁹ Sie widersprechen ganz deutlich fundamentalen, religiösen oder traditionell autoritären oder patriarchalischen Vorstellungen von Kultur oder von Bildung und gemeinschaftlichem Leben, sofern diese und wenn diese dem einzelnen Menschen, ohne dass er*sie eine Wahl hat, vorschreiben, wie er*sie zu leben hat oder sich am Gemeinschaftsleben zu beteiligen hat. Sie setzen, wie die Menschenrechte überhaupt, auf die Autonomie des einzelnen Menschen, der selbst in überlegender Weise, das heißt mit Gründen entscheiden kann, wie er*sie leben will, welcher Gemeinschaft, sei diese religiös oder säkular, er*sie *wie* angehören will und wie er*sie an dem jeweiligen kulturellen Leben teilhaben will. Die Menschenrechte, und damit auch die kulturellen Rechte, sind *subjektive Rechte* in dem Sinne, dass sie einerseits Rechte auch *gegen* die Gemeinschaften sind, von denen der*die Einzelne zugleich notwendig abhängig ist und bleibt. Andererseits schützen sie zwar die für den*die Einzelne*n notwendigen Gemeinschaftsbezüge, und sie sprechen sogar davon, dass „Jedermann [...] Pflichten gegenüber der Gemeinschaft“ hat, aber nicht unbesehen, sondern nur in der Gemeinschaft, „in der allein die freie und volle Entfaltung seiner Persönlichkeit möglich ist“ (AEMR, Art. 29, 1). Recht verstanden, macht die Wahrnehmung der kulturellen Menschenrechte die einzelnen Menschen daher autonom, sensibel und kritisch gegenüber ihrer jeweils vorgefundenen Kultur. Sie gibt ihnen die Möglichkeiten, sich nicht nur über eine jeweils bestimmte kulturelle Lebensweise zu informieren, sondern sie befähigen auch zu Wissen und zu Kenntnissen über andere kulturelle Praxen und machen

7 Auch das ist eine Frage, die nur im Zusammenwirken mit empirischen Fachwissenschaften beantwortet werden kann.

8 siehe www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1993/725_725_725/de

9 Die folgenden Überlegungen setzen wiederum empirisches Wissen unterschiedlicher Fachwissenschaften voraus.

mit dem Pluralismus kulturellen Lebens vertraut. Deshalb gestatten sie den vereinnahmenden totalitären Anspruch von bestimmten kulturellen Gemeinschaften, das kann Sektierertum, religiöser Fundamentalismus, Patriarchalismus, aber auch der Fanatismus politischer Gruppen sein, kritisch zu hinterfragen. Niemand ist Mitglied in nur einer Gemeinschaft. Wir wachsen in unterschiedlichen kulturellen Gemeinschaften auf und entwickeln unsere persönliche Identität gerade in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, zum Teil eben auch widersprüchlichen kulturellen Wertungen (vgl. Sen 2010). Für diese Prozesse der Befreiung aus falschen, letztlich ungerechten kulturellen Abhängigkeiten, die ganz häufig mit einer ungleichen Bewertung der Geschlechter und einer Unterdrückung der Frauen einhergehen, sind die kulturellen Teilhaberechte, die auf subjektive Autonomie und Anerkennung des Pluralismus zielen, von entscheidender Bedeutung. Alles das bedarf der überprüfenden Auseinandersetzung mit Wissenschaften der Religion, der kulturellen Entwicklung, der Sozialwissenschaften und nicht zuletzt der Geschichtswissenschaften.

Gegen diese (pluralistische) Auffassung ist eingewandt worden, dass das Menschenrecht auf kulturelle Teilhabe wörtlich lautet: „Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen“ (Artikel 27, Absatz 1 der AEMR). Da hier nur von *einer* Gemeinschaft, und nicht von mehreren Gemeinschaften die Rede ist, wurde es so interpretiert, als dass es hier nur um die Sicherung einer jeweils bestimmten Kultur geht. Insbesondere kulturelle Minderheiten und indigene Völker, die sich über eine jeweils bestimmte kulturelle Tradition identifizieren und für die der Erhalt ‚ihrer‘ Kultur identitätssichernd und oftmals auch überlebenswichtig ist, haben die Rechte auf kulturelle Teilhabe so verstanden. Das ist auch, unter bestimmten Bedingungen, vollkommen richtig, unter anderen Bedingungen freilich ebenso grundfalsch. Richtig ist es, wenn man die kulturellen Rechte als subjektive Rechte des Individuums auffasst. Danach ist es das Recht jedes*jeder Einzelnen, dass seine Kultur oder seine kulturelle Gemeinschaft, mit der er*sie sich frei(!) verbindet, respektiert, geschützt und unterstützt wird. Träger der kulturellen Rechte sind jeweils einzelne Menschen, auch wenn sie ihre Rechte nur in Gemeinschaft mit anderen ausüben können. Nur unter der Bedingung ihrer *freien* Teilnahme ist daher ihre jeweilige Kultur mit geschützt. Und das Minimalkriterium für die Freiwilligkeit einer Mitgliedschaft in einer kulturellen (oder auch religiösen oder politischen) Gemeinschaft ist die Möglichkeit des Austritts. Nun gibt es Gemeinschaften, in die wir hineingeboren werden (zum Beispiel Sprachgemeinschaften) und aus denen wir auch nicht, in einem strikten Sinne, austreten können, weil sie zu einem unlegbaren Bestandteil unserer Biografie geworden sind. Wir können uns aber von den kulturellen Standards solcher Gemeinschaften distanzieren, wir können mit ihnen brechen und uns selbst auf eine andere Weise verstehen und entsprechend leben. Die *Exit-Optionen* sind daher durchaus unterschiedlich, aber das entscheidende Kriterium ist, dass nur dann, wenn eine Teilnahme am kulturellen

Leben einer Gemeinschaft freiwillig ist, dieses kulturelle Leben mittels des individuellen Menschenrechts geschützt ist. Mit dieser Bedingung bricht eine Position, die als Träger der kulturellen Rechte eine jeweilige Gemeinschaft, sei sie ethnisch oder religiös, versteht. Obwohl sich eingebürgert hat, dass bei den sogenannten Menschenrechten der ‚Dritten Generation‘ Träger eines Menschenrechts ein Kollektiv sein soll (zum Beispiel die Rechte auf Entwicklung oder kollektive Selbstbestimmung), halte ich das begrifflich und auch systematisch für falsch und irreführend (vgl. Lohmann 2005). Wenn man kulturelle Rechte auf diese Weise als Rechte eines kulturellen Kollektivs verstehen würde, dann wären in der Tat Kulturen als solche unter einen ‚Artenschutz‘ gestellt, wie es Habermas (1997) formulierte. Ich denke, das aber ist mit den normativen Wertorientierungen der Menschenrechte, wie wir sie oben nachgewiesen haben, nicht vereinbar. Kulturen sind daher immer nur so weit *menschenrechtlich* geschützt, wie sie durch die gleichen individuellen Rechte jedes*jeder Einzelnen geschützt sind.

Wir können Gemeinschaften, in denen die obige Minimalbedingung des freien Austritts erfüllt ist, *minimal-liberale* Gemeinschaften nennen. Sie sind in einem grundsätzlichen Sinne gerecht, weil sie das gleiche Recht eines*einer Jeden auf freiwillige Mitgliedschaft respektieren. Auf dieser Basis ist dann eine Vielheit unterschiedlicher Gemeinschaften möglich, die sich aber jeweils in ihren gemeinschaftlichen kulturellen Wertungen unterscheiden können. Nun gibt es viele Gemeinschaften, die nicht durchgängig egalitäre und liberale Anforderungen erfüllen, sondern die durch Ungleichheit in den Rollen, durch autoritäre Herrschaftsverhältnisse oder durch ungleiche Verteilungen von Gütern, Kompetenzen und sozialem Status charakterisiert sind. Traditionelle Familien oder ethnische Clans und Stämme, aber auch gegenwärtige Gemeinschaften, insbesondere viele religiöse Gemeinschaften, sind so strukturiert. Abkürzend nenne ich sie *nicht-egalitäre* Gemeinschaften, weil und insofern sie im Vollzug und in der Art des Gemeinschaftslebens durch eine Ungleichheit ihrer Mitgliedschaftsrollen charakterisiert sind. Ganz besonders häufig sind es auch hier geschlechtsunterschiedliche Rollen- und Funktionszuweisungen, die sich zumeist auf bestimmte kulturelle Wertungen und kulturell vermittelte Welt- und Menschenbilder, insbesondere Frauenbilder, stützen. Wir hatten oben gesehen, dass die immanente Wertorientierung der Menschenrechte mit diesen nicht-egalitären Gemeinschaften kollidiert. Man könnte nun vermuten, dass die kulturellen Menschenrechte nur mit liberalen und egalitären Gemeinschaftskulturen konform gehen können. Das ist aber nicht der Fall. Wenn jemand freiwillig einer nicht-egalitären Gemeinschaft angehört oder sich durch Geburt darin vorfindet, aber eine ungehinderte Austrittsoption hat und zudem der Vollzug seines Gemeinschaftslebens keine Menschenrechtsverletzungen (z. B. Zwangsverheiratung, keine freie Schulwahl bei Mädchen, Unterdrückung homosexueller Identitäten etc.) beinhaltet, so muss, von den Menschenrechten aus gesehen, eine solche Praxis toleriert werden. Toleranz heißt freilich auch, dass aus *einer*

Wertungsperspektive die entsprechenden nicht-egalitären Werte und Praxen für falsch oder unmoralisch gehalten werden und kritisiert werden können, dass sie aber aus der *anderen Rechtsperspektive* der Menschenrechte hingenommen und geduldet werden; freilich eben nur so lange, wie die Bedingungen der oben skizzierten minimal-liberalen Gemeinschaftlichkeit erfüllt sind. Ein Beispiel ist die Entscheidung eines deutschen Gerichts, den gemeinsamen Schwimmunterricht zwischen Jungen und Mädchen verpflichtend vorzuschreiben, Mädchen streng muslimischer Glaubensgemeinschaften dabei aber das Tragen eines sogenannten Burkinis zu erlauben. Die Wahrnehmung der kulturellen Menschenrechte kann daher durchaus einen kulturellen und sozialen Veränderungsdruck in nicht-egalitären Gemeinschaften zur Folge haben, aber sie machen nicht alle Kulturen gleich, sondern sie sind, auf der Basis der Achtung der Menschenrechte, gerade für ein friedliches Zusammenbestehen und eine Entwicklung einer Vielfalt von Kulturen, liberale wie nicht-liberale, geeignet und verpflichtend.

Zum Abschluss muss noch ein wichtiger Punkt angesprochen werden. Die freie Teilnahme am kulturellen Leben wird häufig sozial ungleich gewährt, sie ist häufig durch Diskriminierungen nach Geschlecht, sozialem Status und ökonomischem Einkommen ungleich verteilt und auch dafür werden nicht selten bestimmte kulturelle Wertungen zur Rechtfertigung herangezogen. Um solche Ungleichheiten in der Wahrnehmung von kulturellen Rechten zu bekämpfen, muss der normative Stachel der Menschenrechte gewissermaßen reflexiv werden. Die subversive Kraft der Menschenrechte richtet sich hier gegen falsche und ungerechtfertigte Legitimationen von Ungleichheiten, wie sie besonders bei sozialen Diskriminierungen von Mädchen und Frauen, pauperisierten Schichten, bei Gruppen, die gesellschaftlich an den Rand gedrängt werden, Minderheiten und gegenüber indigenen Völkern praktiziert werden. Hier ist der Kampf gegen Ungleichheit und Ungerechtigkeiten zugleich ein Kampf um die gleiche, allgemeine und freie Teilhabe am kulturellen Leben, aber natürlich nicht nur, sondern ein Kampf um alle Menschenrechte.

Literatur

- Becher, Ursel (2008): Bildung – Ressource zur Bekämpfung von Armut. In: Herz, Birgit/Becher, Ursel/Kurz, Ingrid/Mettlau, Christiane/Treeß, Helga/Werdermann, Margarethe (Hrsg.): Kinderarmut und Bildung. Armutslagen in Hamburg. Wiesbaden: Springer, S. 41–57.
- Brunkhorst, Hauke (2012a): Die amerikanische Unabhängigkeitserklärung und die Virginia Declaration of Rights von 1776. In: Pollmann, Arnd/Lohmann, Georg (Hrsg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 91–98.
- Brunkhorst, Hauke (2012b): Die Französische Revolution und die Erklärung der Rechte des Menschen und des Bürgers von 1789. In: Pollmann, Arnd/Lohmann, Georg (Hrsg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 99–105.
- Buchanan, Allen (2013): *The Heart of Human Rights*. Oxford: University Press.
- Eckel, Jan (2015): *Die Ambivalenz des Guten. Menschenrechte in der internationalen Politik seit den 1940ern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Edelstein, Wolfgang (2006): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2, S. 120–132.
- Forst, Rainer (2011): Kritik der Rechtfertigungsverhältnisse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fritzsche, Klaus-Peter (2009): Menschenrechte. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Habermas, Jürgen (1990): Theorie und Praxis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 89–127.
- Habermas, Jürgen (1997): Die Einbeziehung des Anderen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 237–276.
- Habermas, Jürgen (2004): Der gespaltene Westen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 113–193.
- Lindholm, Tore (1999): „Article 1“. In: Alfredsson, Gudmundur/Eide, Asbjorn (Hrsg.): The Universal Declaration of Human Rights. A Common Standard of Achievement. The Hague/Boston: Martinus Nijhoff, S. 41–74.
- Lohmann, Georg (2005): „Kollektive“ Menschenrechte zum Schutz ethnischer Minderheiten? In: Kunik, Philip/Väth, Werner (Hrsg.): Menschenrechte in Europa und Lateinamerika. Berlin: Dahlem University Press, S. 35–50.
- Lohmann, Georg (2014): Kulturelle Menschenrechte und der Kampf gegen Ungerechtigkeit. In: Ebert, Johannes/Grätz, Ronald (Hrsg.): Menschenrechte und Kultur – das Menschenrecht auf Kultur. Göttingen: Steidl, 19–27.
- Lohmann, Georg (2015): Zur menschenrechtlichen Normierung der Rechte auf Bildung. In: Lin Hasenkamp, Miao-ling/Brosig, Malte (Hrsg.): Menschenrechte, Bildung und Entwicklung – Bestandsaufnahme ihrer Zusammenhänge. Opladen: Budrich, S. 83–97.
- Lohmann, Georg (2016): „Menschenrechte“ angesichts ihrer Geschichtlichkeit. Über: Jan Eckel. Die Ambivalenz des Guten. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 64, S. 465–479.
- Lohmann, Georg (2018): Echo des Naturrechts? Menschenwürde, Menschenrechte und Demokratie. In: Stekler-Weithofer, Pirmin/Zabel, Beno (Hrsg.): Philosophie der Republik. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 450–462.
- Lohmann, Georg (2020): Droht der Menschenrechtsentwicklung eine Regression? Eine Skizze. In: Zeitschrift für Menschenrechte, 1, S. 126–149.
- Lohmann, Georg (2021a): Menschenrechte als subjektive Rechte des öffentlichen Rechts. Für Jürgen Habermas zum 90. Geburtstag. In: Hilgendorf, Erik/Zabel, Benno (Hrsg.): Die Idee subjektiver Rechte. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 53–88.
- Lohmann, Georg (2021b): „Menschenwürde“ als Begriff der internationalen Menschenrechtskonzeption: „angeboren“, „gleich“, „innewohnend“ – aber auch unverfügbar? In: Gisbertz-Astolfi, Philipp/von der Pfordten, Dietmar (Hrsg.): „Menschenwürde. Zur Frage ihrer Unverfügbarkeit“. Tübingen: Mohr Siebeck. (im Druck).
- Mieth, Corinna (2012): Unterlassungs- Schutz- und Hilfespflichten. In: Pollmann, Arnd/Lohmann, Georg (Hrsg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzlar, S. 224–228.
- Moyn, Samuel (2010): The Last Utopia: Human Rights in History. Cambridge: Harvard University Press.
- Pollmann, Arnd/Lohmann, Georg (Hrsg.) (2012): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzlar.
- Sen, Amartya (1982): Poverty and Famines. An Essay on Entitlement and Deprivation. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, Amartya (2010): Die Identitätsfalle. München: Beck.
- Skogly, Sigrun (1999): Article 2. In: Alfredsson, Gudmundur/Eide, Asbjorn (Hrsg.): The Universal Declaration of Human Rights. A Common Standard of Achievement. The Hague/Boston: Martinus Nijhoff, S. 75–88.
- Tomuschat, Christian (2008): Human Rights. Between Idealism and Realism. Oxford: University Press.

Menschenrechte – Fragen aus feministischen Perspektiven

Imke Leicht

Einleitung

Menschenrechte formulieren den normativ-rechtlichen Anspruch aller Menschen auf Freiheit, Gleichheit und Teilhabe. Der Anspruch auf diese Rechte knüpft nicht an einen bestimmten Status, sondern am Menschsein an, weswegen sie *unveräußerlich* sind. Menschenrechte gelten für alle Menschen gleichermaßen, sodass sie *universell* sind. Die einzelnen Menschenrechte stehen in einem systematischen Zusammenhang zueinander, daher sind sie *unteilbar*. Der freiheitlich-universelle Anspruch verleiht den Menschenrechten ihr emanzipatorisches Potenzial (vgl. Bielefeldt 2007, 31 ff).

Die Geschichte der Menschenrechte seit Ende des 18. Jahrhunderts zeigt jedoch, dass deren emanzipatorische Ausrichtung nicht immer zum Tragen kommt. So hat Olympe de Gouges bereits zur Zeit der Französischen Revolution mit ihrer „Declaration des droits de la femme et de la citoyenne“ (Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin) (vgl. de Gouges 1995) im Jahr 1791 gegen die damals vorherrschende Menschenrechtsidee protestiert, die letztlich nur auf Männer zugeschnitten war. Für ihre Forderung, Menschenrechte inklusiv zu erweitern, wurde sie hingerichtet.

Seither leisten feministische Theorien und Frauenrechtsbewegungen einen wesentlichen Beitrag dazu, auf Widersprüche, Ausschlüsse und Engführungen in Menschenrechtsinterpretationen aufmerksam zu machen. Sie zeigen auf, dass das Subjekt der Menschenrechte immer wieder auf männliche, heterosexuelle, bürgerliche und ‚westliche‘ Lebensrealitäten ausgerichtet ist und dadurch partikularen Engführungen unterliegt (vgl. u. a. Holzleithner 2012; Leicht et al. 2016). Daran anknüpfend tragen feministische Theorien und Bewegungen aus machtkritischen Perspektiven und über Geschlechterfragen hinaus zu grundlegenden Weiterentwicklungen zentraler menschenrechtlicher Konzeptionen und Ausweitungen des menschenrechtlichen Geltungsbereichs bei.

In diesem Beitrag¹ sollen Fragen an menschenrechtliche Konzeptionen aus feministischen Perspektiven gestellt werden, um das emanzipatorische Potenzial der Menschenrechte zu stärken. Hierbei kommt das stets produktive Spannungsverhältnis zwischen Feminismen und Menschenrechten zum Tragen. Dieses

1 Dieser Beitrag basiert auf einer weiteren Veröffentlichung der Autorin (vgl. Leicht 2016).

besteht darin, dass sowohl mithilfe von feministischen Kritiken bestehende Ausschlüsse in Menschenrechtsinterpretationen ausfindig als auch gesellschaftliche Ausschlüsse mithilfe der Menschenrechte anfechtbar gemacht werden können.

Im Folgenden werden in Abschnitt 2 erfolgreiche feministische Interventionen in Menschenrechtsdiskursen exemplarisch vorgestellt. Diese feministischen Einsprüche spiegeln sich in ihrer praktischen Relevanz bei feministisch-kritischen Theoretikerinnen wie Seyla Benhabib, Judith Butler und Gayatri C. Spivak wider. Benhabib, Butler und Spivak vertreten drei unterschiedliche, sich zum Teil widerstreitende theoretische Strömungen: die universalistische Moraltheorie, die dekonstruktivistische Theorie und die postkoloniale Theorie. Mit ihren je unterschiedlichen Ansatzpunkten widmen sie sich grundsätzlichen, auf gesamtgesellschaftliche und postkoloniale Machtverhältnisse gerichteten Fragen an universale Konzeptionen der Menschenrechte. In Abschnitt 3 werden bedeutende Impulse der drei politischen Theoretikerinnen für ein inklusives und zugleich machtkritisches Menschenrechtsverständnis herausgegriffen.

1 Feministische Interventionen in Menschenrechtsdiskursen

Mit der Gründung der Vereinten Nationen 1945 und der Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) 1948 wurde das internationale Menschenrechtssystem etabliert und stetig ausgebaut (vgl. u. a. Kälin/Künzli 2019). Geschlecht wurde als verbotener Diskriminierungsgrund in der Charta der Vereinten Nationen genannt. In die Präambel der AEMR wurde die Gleichberechtigung von Frauen und Männern aufgenommen. Allerdings waren hiermit noch lange nicht die gesellschaftlichen und strukturellen Erscheinungsformen, Funktionen und Auswirkungen stereotyper und diskriminierender Geschlechterrollen adressiert. Feministische und frauenpolitische Bewegungen haben in jahrzehntelangen Kämpfen hartnäckig darauf hingewiesen, dass die Lebensrealitäten von Frauen und marginalisierten Subjekten im Menschenrechtsschutz an zentralen Stellen nach wie vor vernachlässigt werden. Dies wird im Folgenden am Beispiel der Konzeption von Gleichheit sowie der geschlechtsspezifischen Trennung von öffentlicher und privater Sphäre dargelegt.

Ein feministischer Kritikpunkt der Menschenrechte kristallisierte sich in dem komplexen und sehr kontrovers verhandelten Verhältnis von Gleichheit und Differenz heraus (vgl. u. a. Knapp 2012; Maihofer 1998; Pauer-Studer 2010). Feministinnen haben darauf aufmerksam gemacht, dass in klassisch-liberalen Konzeptionen von Gleichheit die unterschiedlichen Voraussetzungen von Frauen und Männern nicht berücksichtigt werden; angefochten wurde damit die alleinige Fokussierung auf die rechtlich abgesicherte formale Gleichheit. Die formale Gleichheit meint zwar, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind. Allerdings adressiert sie nicht die unterschiedlichen Lebensumstände und

Ausgangsbedingungen der Menschen. Ein zentrales Ergebnis dieser Kritik ist, dass das Verständnis von Gleichheit hin zu einer tatsächlichen, substanziellen Gleichheit weiterentwickelt wurde. Diese umfasst neben der formalen Gleichheit auch die Beseitigung von strukturellen Hindernissen, die einer Gleichberechtigung im Wege stehen. Substanzielle Gleichheit zielt zum Beispiel auf den Abbau von stereotypen Geschlechterrollen und ermöglicht unterstützende Maßnahmen, um ungleiche Startbedingungen benachteiligter Gruppen auszugleichen. Diese feministischen Interventionen fanden Eingang in die Frauenrechtskonvention der Vereinten Nationen (CEDAW) von 1979 (vgl. Freeman et al. 2012).

Eine weitere feministische Kritik der Menschenrechte ist, dass das herkömmliche Menschenrechtsverständnis auf einer geschlechtsspezifischen Trennung von öffentlicher und privater Sphäre basiert, die Frauen in den rechtlich ungeschützten privaten Bereich abdrängt (vgl. u.a. Pateman/Gross 1986; Pateman 1989; Phillips 1995; Rössler 2001). Frauen leisten im privaten Bereich überwiegend die unentgeltliche Reproduktionsarbeit, stehen oftmals in finanzieller Abhängigkeit zum Ehemann und sind häuslichen Gewaltverhältnissen ausgesetzt. Die private Sphäre war zunächst nicht vom Menschenrechtsschutz abgedeckt, da staatliche Pflichten zur Realisierung von Menschenrechten zunächst auf Abwehrrechte fokussiert waren. Abwehrrechte schützen das Individuum vor Eingriffen in die persönlichen Freiheitsrechte durch den Staat (Achtungspflicht). Dies hatte zur Folge, dass Gewalterfahrungen von Frauen im sozialen Nahfeld menschenrechtlich zunächst keine Beachtung fanden.

Dieser Engführung wurde sukzessive im Menschenrechtsschutz begegnet, indem dem Staat zudem eine Schutz- und Gewährleistungspflicht zugewiesen wurde. Der Staat muss somit proaktiv dafür Sorge tragen, dass auch private Akteur*innen an Menschenrechtsverletzungen gehindert werden (Schutzpflichten) und der Genuss der Menschenrechte durch Unterstützungsleistungen ermöglicht wird (Gewährleistungspflichten) (vgl. Rudolf 2014)². Erfolge in dem daraus resultierenden Kampf um die Anerkennung von geschlechtsbezogener Gewalt als Menschenrechtsverletzung konnten ab den 1990er Jahren in den Vereinten Nationen erzielt werden, z.B. mit der Wiener Erklärung der Weltmensenrechtskonferenz im Jahr 1993 oder auch der Einrichtung des Mandats der „Sonderberichterstatterin über Gewalt gegen Frauen, deren Gründe und Auswirkungen“ im Jahr 1994 (vgl. u.a. Edwards 2011; Elsuni 2011; Joachim 2007; Merry 2006, 2009; Meyersfeld 2010).

2 In diesem Zusammenhang wird von der „Pflichtentrias“ gesprochen. Diese beschreibt die drei zentralen menschenrechtlichen Pflichten des Staates gegenüber den Menschen: die Achtung, den Schutz und die Gewährleistung aller Menschenrechte (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2016, 14 & 113).

2 Feministisch-theoretische Anfragen an universale Konzeptionen der Menschenrechte

Die beschriebenen feministischen Interventionen im Menschenrechtsdiskurs spiegeln sich in den Anfragen an den menschenrechtlichen Universalismus der feministischen Theoretikerinnen Seyla Benhabib, Judith Butler und Gayatri C. Spivak wider. Diese gehen den Fragen nach, inwiefern Menschenrechte und der zugrundeliegende Universalismus in Begründungsmustern und unter gesellschaftlichen Machtverhältnissen ihrem freiheitlich-emanzipatorischen Anspruch gerecht werden können. Während Benhabib den Universalismus aus universalistischer Sicht interaktiv reformuliert, kritisieren Butler und Spivak Theorien und Praktiken der Menschenrechte aus machtkritischer Perspektive in ihrer Eingebundenheit in ungleich verteilte Machtverhältnisse und Subjektpositionen.

Im Folgenden wird grundsätzlichen Fragen nach der Begründbarkeit des Universalismus bei Benhabib, der ambivalenten Funktion von Normen bei Butler und den Repräsentationsmöglichkeiten angesichts postkolonialer Machtverhältnisse bei Spivak nachgegangen. Dabei eröffnen alle drei Theoretikerinnen Perspektiven, wie der den Menschenrechten zugrundeliegende Universalismus inklusiver begründet, für unterschiedliche Lebensrealitäten offengehalten und stets machtkritisch hinterfragt werden kann.

2.1 Ein interaktiver Universalismus nach Seyla Benhabib

Seyla Benhabib ist eine Vertreterin der universalistischen Moralphilosophie und kommt aus der diskursethischen Schule von Jürgen Habermas³. Dabei greift sie in ihren Theorieentwicklungen der 1980er und 1990er Jahre die feministischen Debatten um das Dilemma zwischen Gleichheit und Differenz, die geschlechtsspezifische Trennung zwischen öffentlicher und privater Sphäre sowie die strikte Gegenüberstellung von Fragen der Gerechtigkeit und Fragen des guten

3 Bereits das sehr komplexe und stetig weiterentwickelte Programm der Diskursethik von Habermas (vgl. Habermas 1983, 1984, 1991, 1992) stellt einen Versuch dar, den Universalismus nicht als abstraktes, festgeschriebenes Konstrukt zu denken, sondern ihn inklusiver zu gestalten. Demnach können universale Normansprüche nur aus interaktiven und kommunikativen Prozessen der moralischen Rechtfertigung und dialogischen Argumentation heraus begründet werden. Damit dieser als ‚praktischer Diskurs‘ bezeichnete Prozess gelingen kann, müssen die Bedingungen der Chancengleichheit sowie Zwangs- und Gewaltfreiheit gegeben sein. Erst dann kann der praktische Diskurs um die moralischen und legitimierbaren Inhalte beginnen. Die Diskursethik ist also ein interaktives Universalisierungsverfahren von Normansprüchen, bei dem es nicht in erster Linie um das *was*, sondern um das *wie* geht.

Lebens auf (vgl. u. a. Nagl-Docekal/Pauer-Studer 1993, 2003; Pauer-Studer 1996, 2010; Wendel 2003). Darauf aufbauend hat sie Ansätze für eine interaktive, geschlechts- und kontextsensible Interpretation des Universalismus entwickelt, die in den nächsten Abschnitten skizziert werden. Dabei unterscheidet Benhabib stets zwischen konkreten Lebenswelten, die im Universalismus Berücksichtigung finden müssen, und partikularen Normansprüchen, die einen Universalismus untergraben würden. Die Frage, die sich im Anschluss daran stellt, ist, wie es überhaupt zu einer geschlechts- und kontextsensiblen Interpretation des Universalismus kommen kann.

2.1.1 Der verallgemeinerte und der konkrete Andere

Benhabib hat als einen Grundsatz für einen interaktiven Universalismus das Konzept des verallgemeinerten und des konkreten Anderen entwickelt (vgl. Benhabib 1995a). Mit diesem Konzept greift sie die feministischen Debatten um das komplexe Wechselverhältnis zwischen Gleichheit und Differenz auf, ohne den universalistischen Standpunkt durch partikuläre Ansprüche zu entkräften.

Der Standpunkt des verallgemeinerten Anderen vertritt nach Benhabib die allgemeinen Bedingungen des Menschseins, unter denen jedes Individuum, mit den gleichen Rechten und Pflichten ausgestattet, anzuerkennen ist. Er abstrahiert von Individualität und konkreter Identität des Einzelnen und betont das allen Menschen Gemeinsame: die Menschenwürde. Die zwischenmenschliche Interaktion ist geleitet von formalen und institutionellen Normen der Gleichheit und des Rechts. Der konkrete Andere verdeutlicht demgegenüber die kontextuelle, zeitliche und körperhafte Identität der Menschen. Dadurch rücken die unterschiedlichen Erfahrungswelten der Menschen in den Fokus. In der Interaktion wird jeder Mensch als konkretes und einzigartiges Individuum mit spezifischen Bedürfnissen und Fähigkeiten anerkannt.

Benhabib sieht beide Perspektiven – die des verallgemeinerten und die des konkreten Anderen – für einen interaktiven Universalismus als unverzichtbar an. Denn wenn sich der Diskurs allein auf den verallgemeinerten Anderen bezieht, dann bleibt dieser abstrakt und läuft Gefahr, unterschiedliche Lebensrealitäten, Erfahrungen und die Individualität der Menschen auszublenden (vgl. Benhabib 1995a, 176 ff). Richtet sich der Blick allerdings nur auf den konkreten Anderen, dann läuft der Diskurs Gefahr, ausschließlich auf partikuläre Interessen, kategoriale Zuschreibungen und identitäre Differenzen zu fokussieren, wie beispielsweise auf Geschlecht, Ethnizität, Kultur oder Religion. Dieser beschränkte Blick kann zur Folge haben, dass Identitäten für stereotype, essentialistische Zuschreibungen missbraucht werden und davon betroffene Menschen sexistischen, rassistischen oder kulturalistischen Ressentiments ausgesetzt sind.

Mit dem Konzept des verallgemeinerten und konkreten Anderen hat Benhabib einen konstruktiven Vorschlag für einen Umgang mit dem komplexen Spannungsverhältnis zwischen Universalismus und Partikularismus sowie zwischen Gleichheit und Differenz eingeführt. Darauf aufbauend formuliert Benhabib die normativen Grundsätze eines interaktiven Universalismus, die Voraussetzung dafür sind, dass ein fairer gesellschaftlicher Aushandlungsprozess gelingen kann.

2.1.2 Die normativen Grundsätze eines interaktiven Universalismus

Die normativen Grundsätze eines interaktiven Universalismus definiert Benhabib als *universale moralische Achtung* und *egalitäre Reziprozität*. In der *universalen moralischen Achtung* spiegelt sich nach Benhabib „das moralische Ideal der gegenseitigen Achtung wider, das darauf beruht, daß wir einander als Wesen betrachten, deren Standpunkte dieselbe Beachtung verdienen [...]“ (Benhabib 1995b, 43). Gemäß diesem Grundsatz setzt jede Argumentation die Achtung des Gesprächspartners als verallgemeinerten Anderen für eine faire Auseinandersetzung voraus. Nach dem Prinzip der *egalitären Reziprozität* sollten wir „einander als konkrete menschliche Wesen behandeln, deren Fähigkeit, diesen Standpunkt auch auszudrücken, wir fördern sollten, indem wir, wo immer möglich, soziale Verhaltensweisen pflegen, die das diskursive Ideal [...] verkörpern“ (ebd.). Dieses Prinzip basiert nicht nur auf (formaler) Gerechtigkeit. Es umfasst genauso gemeinschaftliche und bedürfnisorientierte Aspekte wie Anteilnahme und Solidarität. Die beiden normativen Grundprinzipien bedingen sich wechselseitig, indem sie den Menschen sowohl als verallgemeinerten als auch als konkreten Anderen anerkennen.

Mit dieser kontextsensiblen Interpretation des Universalismus kommt erneut eine zentrale Unterscheidung bei Benhabib zum Tragen, die sie nun in eine normative Grundlegung überführt: Sie differenziert zwischen individuellen Standpunkten oder auch partikularen Wertvorstellungen, die den Universalismus untergraben können, und konkreten Lebenswelten, ohne die der Universalismus abstrakt bleiben würde. Mit dieser Unterscheidung können die normativen Grundsätze des Universalismus für die unterschiedlichen und auch gesellschaftlich marginalisierten Lebensrealitäten der Menschen offengehalten werden, ohne sie durch einen Rekurs auf das Kontextuelle zu untergraben. Die normativen Grundsätze schaffen eine gesellschaftlich verbindliche Basis, auf der alle Menschen selbstbestimmt und frei von Diskriminierung am gesellschaftlichen Leben teilhaben können.

An Benhabibs normative Grundlegung eines interaktiven Universalismus schließt sich die Frage an, unter welchen Bedingungen eine Einsicht in dieses Grundverständnis möglich werden kann. Da diese Einsicht aufgrund von Diskriminierung, Ausgrenzung und Gewalt häufig nicht gegeben ist, stößt Benhabibs diskursethisches Ideal an seine Grenzen.

2.1.3 Die Grenzen des diskursethischen Ideals

Nach Benhabib kann eine Haltung des Respekts und der Reziprozität erst in interaktiven Prozessen herausgebildet werden. Zugleich können nach dem diskursethischen Ideal Moralprinzipien nur unter den Bedingungen freier Urteilsbildung gerechtfertigt werden und Zustimmung erfahren. Benhabib räumt ein, dass entsprechende gesellschaftliche Bedingungen nicht immer gegeben sind und Aushandlungsprozesse nicht einvernehmlich verlaufen. Sie können vielmehr in harte Kämpfe um Anerkennung münden, die von extremer Missachtung und kriegerischer Gewalt geprägt sind (vgl. Benhabib 1992, 211 f). Grund dafür sind real existierende gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, die Diskriminierung, Ausgrenzung und Unterdrückung zur Folge haben und die erforderlichen normativen Grundprinzipien für eine faire Aushandlung außer Kraft setzen.

In der diskursethischen Logik müssten auch rassistische, sexistische oder andere diskriminierende Ideologien oder Praktiken mit nachvollziehbaren Argumenten gerechtfertigt werden und von den davon Betroffenen Zustimmung erfahren. Unter den Bedingungen gesellschaftlicher Ausschlüsse und Diskriminierung kann allerdings weder ein Sinn für Anerkennung und Respekt herausgebildet werden noch eine freie, gleichberechtigte Zustimmung erfolgen. Daher sei es nachvollziehbar, wenn von Diskriminierung und Ausgrenzung Betroffene den Diskurs verweigern oder Widerstand leisten. Es bestehe daher die Notwendigkeit, die realen Lebenssituationen gegenüber den idealtypischen Bedingungen der Diskursethik zu thematisieren und dem Scheitern des diskursethischen Verfahrens auf den Grund zu gehen (vgl. Benhabib 1992, 202).

Die Problematik des Scheiterns greift Benhabib zu einem späteren Zeitpunkt in ihrem Ansatz demokratischer Iterationen als weiterentwickeltes diskursethisches Verfahren gesellschaftlicher Lern- und Aushandlungsprozesse erneut auf (vgl. u. a. Benhabib 2009, 30 ff; Benhabib 2011a, 76). Demokratische Iterationen beschreibt Benhabib als interaktive Prozesse zwischen politisch-rechtlichen Institutionen, zivilgesellschaftlichen Zusammenschlüssen und sozialen Bewegungen, in denen Normansprüche überprüft, verhandelt und reformuliert werden. Hierbei schreibt Benhabib dem Recht eine bedeutende Rolle zu. Sie betont, dass vor allem feministische, antirassistische und antikoloniale Bewegungen dazu beigetragen haben, den Kreis der Adressat*innen, Träger*innen und Autor*innen menschenrechtlicher Ansprüche um die bisher Ausgeschlossenen zu erweitern. Aber auch hier besteht die Möglichkeit des Scheiterns demokratischer Iterationen aufgrund ressentimentgeladener Abwehr oder auch sozialer und politischer Ab- und Ausgrenzung entlang diskriminierender Kategorisierungen und stereotyper Zuschreibungen (vgl. Benhabib 2009, 192; 2011b, 152).

Eine weitergehende machtkritische Analyse der Bedingungen des diskursethischen Ideals bleibt in Benhabibs Ansatz eines interaktiven Universalismus

allerdings unterbeleuchtet. Um den Ursachen des Scheiterns gleichberechtigter Aushandlungsprozesse auf den Grund zu gehen, stellt sich viel grundlegender die Frage, inwiefern gesellschaftliche Machtverhältnisse verhindern, dass die unterschiedlichen Lebens- und Erfahrungswelten Anerkennung erfahren. Hierfür geben die machtkritischen Analysen universaler Normvorstellungen von Judith Butler und die postkoloniale Kritik der Menschenrechte von Gaytri C. Spivak richtungsweisende Ansatzpunkte.

2.2 Der ambivalente Charakter von Normen nach Judith Butler

Judith Butler hat ihre seit Anfang der 1990er Jahre entwickelten dekonstruktivistischen feministischen Analysen zu Geschlecht, Geschlechtsidentität und Geschlechterdifferenz ab Anfang der 2000er Jahre auf grundlegende politische und ethische Dimensionen des menschlichen Lebens ausgeweitet (vgl. v. a. Butler 2005a, 2009a, 2010b, 2012). Ausgehend von den Fragen „Wer gilt als Mensch? Wessen Leben zählt als Leben? Und schließlich: *Was macht ein betrauernswertes Leben aus?*“ (Butler 2005b, 36; Herv. i. O.; vgl. auch Butler 2011a, 35) geht Butler dem Begriff des Menschen und den Bedingungen des menschlichen Lebens nach. Dabei fragt sie nach der Konstitution des Subjekts, den Bedingungen der Anerkennung und der Funktion von Normen. Wie im Folgenden mit Butler nachgezeichnet wird, können normative Vorstellungen des Universellen nur innerhalb von Machtverhältnissen und in ihrer dadurch bedingten Ambivalenz verstanden werden.

Butler zufolge ist die gemeinsame Bedingung aller Menschen ihre elementare Verletzlichkeit und Gefährdung. Dadurch sind alle Menschen der ständigen Gefahr von Gewalt ausgesetzt, den Anderen ausgeliefert und existenziell voneinander abhängig. Diese fundamentale Verletzlichkeit und die daraus entstehende Abhängigkeit der Menschen voneinander beruhen allerdings nicht auf einer vorgegebenen menschlichen Struktur. Sie sind von Beginn an geprägt von gesellschaftlichen Bedingungen, sozialen Normen und der Anerkennung durch Andere (vgl. Butler 2005b).

Während sich soziale Normen in politischen und sozialen Praktiken, Organisationsformen und Machtstrukturen konstituieren, grenzen sie das Feld der Anerkennung ein und steuern dadurch selektiv, welche Individuen anerkannt werden und dadurch einen Subjektstatus herausbilden können. Soziale Normen, wie Geschlechternormen, bestimmen daher im Zusammenspiel von Macht und Diskurs selektiv darüber, welche Menschen überhaupt wahrgenommen und erst dann anerkannt werden. Erst wenn das Subjekt rechtlich, politisch, kulturell und sozial als existent wahrgenommen und anerkannt wird, ist es überlebensfähig (vgl. Butler 2001). Entsprechend sind nach Butler auch die Normen des Menschseins geprägt von kulturellen Rastern und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen,

durch die festgelegt wird, welche Menschenleben wahrgenommen und erst dann als menschlich anerkannt werden können (vgl. Butler 2010a).

Angesichts dieser ‚radikalen Sozialität‘ des Subjekts weist Butler darauf hin, dass es keine Subjektposition außerhalb von Machtverhältnissen und sozialen Normen geben kann. Daher weisen Normen einen ambivalenten Charakter auf: Während sich das Individuum um der Anerkennbarkeit Willen den sozialen Normen unterwerfen muss, verleihen Normen dem Subjekt zugleich seine Handlungsfähigkeit. Sie geben Orientierung in der sozialen Welt und sind Voraussetzung für soziale Veränderungen (vgl. Butler 2011b). Normen können von daher zum einen die Basis der menschlichen Gemeinschaft sein. Zum anderen können Normierungen zu gewaltvollen Ausschlüssen derjenigen führen, die den Normen der Anerkennung nicht entsprechen. Am Beispiel von Geschlechternormen stellen Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans* und Inter* das vorherrschende heteronormative Ordnungssystem einerseits in Frage, andererseits sind sie genau deswegen immer wieder geschlechtsbezogenen Diskriminierungen und Gewalt ausgesetzt.

So sind nach Butler immer auch universale Vorstellungen beeinflusst von gesellschaftlichen Normen, weswegen der Universalismus einer Partikularität nicht entkommen könne. Aufgrund dieser partikularen Bedingtheit universaler Normansprüche schlägt Butler eine ‚Politik der doppelten Strategie‘ vor: Hierbei könnten universale Normen einerseits ein Referenzpunkt sein, um den Anspruch auf ein menschwürdiges Leben geltend zu machen. Andererseits müssten universale Normen auf ihren ausschließenden Charakter hin stetig überprüft werden. Gemäß ihrem Begriff der Kritik⁴ sind kulturelle und ideologische Bedingungen, unter denen universale Normen formuliert werden, aufzudecken, um herauszufinden,

„wo die Grenzen ihrer Inklusivität und Übersetzbarkeit sind, welche Vorannahmen sie enthalten, in welcher Weise sie erweitert, zerstört oder umgestaltet werden müssen, um sowohl das zu umfassen als auch aufzubrechen, was es heißt, menschlich zu sein [...]“ (Butler 2011b, 66).

Im Anschluss daran sieht Butler erst durch ‚kulturelle Übersetzungen‘ die Möglichkeit, dass universale Normen an Geltungskraft gewinnen können. Dieser Prozess bedeute allerdings keine reine sprachliche oder symbolische Übersetzung innerhalb bestehender Rahmenbedingungen. Er erfordere, bestehende Kategorien aufzugeben und für neue Interpretationen offen zu sein.

4 Im Anschluss an Foucault bedeutet für Butler der Begriff der Kritik ein kritisches Verhältnis zu Normen und Kategorien an sich zu entwickeln, womit „Kritik das System der Bewertung selbst herausarbeiten“ (Butler 2009b, 225) soll. Es gehe darum, eine kritische Praxis zu entwickeln, die sich nicht auf vorgegebene Strukturen bezieht, sondern sich an den Grenzen des Bestehenden bewegt und diese dadurch sichtbar macht.

Nur so könnten Ausschlüsse erkannt und Veränderungen herbeigeführt werden. Im Anschluss an Gayatri C. Spivak folgert Butler daraus, dass ohne eine Bereitschaft für ein radikales Umdenken universale Ansprüche Gefahr laufen, einer kolonialistischen Logik zu folgen, der zufolge hegemoniale (westliche) Normen lediglich in die Sprache der Unterdrückten übertragen werden (vgl. Butler 2000, 36). Demgegenüber müsse eine „antiimperialistische oder wenigstens nicht-imperialistische Konzeption internationaler Menschenrechte“ beständig hinterfragen, „was mit dem Menschlichen gemeint ist, und [sie] muss von den Mitteln und Wegen lernen, durch die es an kulturellen Aushandlungsorten übergreifend definiert wird“ (Butler 2011b, 65). Diesen Lernprozess verortet Butler in einer radikal-demokratischen Theorie und Praxis, in denen Normen zum Schutz des menschlichen Lebens kontextualisiert, verhandelt und auf die bisher entrechteten Subjekte ausgeweitet werden (vgl. Butler 2011c, 355).

Butler fordert mit ihrem Ansatz zu einer beständigen machtkritischen Analyse der Bedingungen des Subjekts und der Funktionen von sozialen Normen auf. Diese können zu Ausschlüssen auch in Bestimmungen des Universellen führen, die nur durch radikale epistemische und soziale Veränderungen aufgebrochen und verschoben werden können. In ihrer grundsätzlichen Kritik der Normativität schreckt Butler allerdings zurück vor einer Unterscheidung zwischen repressiven Normen, die bestimmte Menschen ausschließen und verletzen, und ermöglichenden Normen, die alle Menschen inkludieren und Handlungsmacht verleihen sollen. Ohne eine Bestimmung normativer universaler Grundsätze für eine Theorie und Praxis der Menschenrechte, läuft Butlers Ansatz Gefahr, diese einer kulturelrelativistischen Interpretation preiszugeben. Dieses Problem kann auch im folgenden Abschnitt in der postkolonialen Interpretation der Menschenrechte bei Spivak ausfindig gemacht werden. Zugleich nimmt Spivak eine weitere unerlässliche postkoloniale Analyse asymmetrischer Subjektpositionen und daraus resultierender Bedingungen der Repräsentation in den Menschenrechten vor.

2.3 Postkoloniale Bedingungen der Repräsentation nach Gayatri C. Spivak

Gayatri C. Spivaks Theoriebildung ist beeinflusst vom Marxismus, Dekonstruktivismus und Feminismus. Ähnlich wie Butler zielt sie darauf, angenommene Gewissheiten und scheinbar feststehende Kategorien, wie die der Menschenrechte und des Universalismus, beständig auf Widersprüche, Ambivalenzen und Ausschlüsse hin zu überprüfen. Spivaks postkoloniale Analysen zeichnen sich dadurch aus, dass sie den kolonialen Diskurs sowohl in ‚westlichen‘ als auch in postkolonialen Ländern nicht einheitlich betrachtet. Sie nimmt innere Widersprüche und Differenzierungen in ‚westlichen‘ Identitätskonstruktionen wie auch innerhalb postkolonialer Subjektkonstitutionen in den Blick (vgl. Nandi 2009,

26). Dabei arbeitet sie stets die spezifischen Positionen von Frauen zwischen patriarchaler, postkolonialer und nationalistischer Gewalt heraus.

Das Problem der Menschenrechte sieht Spivak in erster Linie darin, dass sie auf einer asymmetrischen Aufteilung in „Menschenrechte“ (*Human Rights*) und „Menschenunrechte“ (*Human Wrongs*) (Spivak 2008) sowie einer Spaltung der Rechtssubjekte beruhen. Auf der einen Seite sieht sie diejenigen, die Rechte verteilen und Unrecht richten gegenüber denjenigen, denen die Rechte erteilt werden sollen und denen Unrecht widerfahren ist. In dieser Trennung spiegelt sich nach Spivak die koloniale Subjekt-Objekt-Beziehung wider, die eine Klassentrennung und eine ungleiche Verteilung von Handlungsfähigkeit zur Folge hat. Diese den Menschenrechten zugrundeliegende Asymmetrie sei geprägt von der Vorstellung der „Bürde des weißen Mannes“⁵ (Spivak 2008, 8).

Dennoch schreibt Spivak der Aufklärung und den Menschenrechten eine „befähigende Verletzung“ („enabling violation“) (Spivak 1999, 217) zu. Demnach haben Menschenrechte vor dem Hintergrund des Kolonialismus sowohl einen verletzenden als auch einen befähigenden Charakter. Trotz ihres verletzenden Charakters sollte die Idee der Menschenrechte nicht aufgegeben werden. Spivak plädiert dafür, die Verletzungen aufzudecken, um die Befähigung nutzen zu können.

Gleichzeitig grenzt sie die Menschenrechte von einer eurozentrischen Lesart ab (Spivak 2008, 7). Die in der postkolonialen Theorie weit verbreitete Kritik des Eurozentrismus der Menschenrechte würde sowohl die postkolonialen Menschenrechtsaktivist*innen im globalen Süden sowie in der Diaspora als auch das eigentliche Problem der Menschenrechte in der beschriebenen Asymmetrie ignorieren. Das Problem der Menschenrechte sieht Spivak vielmehr in einer Staatszentriertheit von Menschenrechtsaktivist*innen und internationalen NGO, wodurch sie keinen Zugang zu den untersten, subalternen Schichten⁶ im globalen Süden erhalten würden. In dieser einseitigen Fokussierung würde das

5 Das Zitat „Die Bürde des weißen Mannes“ geht auf das 1899 erschienene Gedicht von Rudyard Kipling zurück. Damit soll in der antikolonialen Lesart der Appell der Kolonisator*innen an sich selbst ausgedrückt werden, andere ‚Völker‘ zu kolonisieren, zu regieren und zu unterdrücken, um ihnen Zivilisation und Entwicklung zu bringen und dieses Unternehmen zugleich als ehrenhafte Aufgabe zu verstehen.

6 Spivak macht mit dem Konzept der Subalternen die spezifischen Positionen und Repräsentationsmöglichkeiten von den Subjekten sichtbar, die sich am untersten Rand der Gesellschaft befinden und von jeglicher sozialen Mobilität abgeschnitten sind. Sie zeigt auf, wie subalterne Subjektpositionen – auch im Unterschied zu postkolonialen Subjekten – durch koloniale, patriarchale und nationalistische Ideologien und Ausbeutungsverhältnisse produziert und die Subalternen zum Schweigen gebracht werden; betroffen von Subalternität sind in erster Linie Frauen. In diesem Zusammenhang hat Spivak die treffende Formel entwickelt: „Weiße Männer retten braune Frauen vor braunen Männern.“ (vgl. Spivak 1988, 1999, 2008).

Missverhältnis aufrechterhalten werden, „wer ständig Unrecht richtet und wem immer wieder Unrecht widerfährt“ (Spivak 2008, 13).

Mit dieser Kritik zeigt Spivak auf, dass Menschenrechtsaktivist*innen häufig den Kontakt zu subalternen Subjekten nicht aufbauen und die vielschichtigen postkolonialen Ausbeutungsverhältnisse in den lokalen Kontexten aus dem Blick geraten. Dadurch läuft die gegenwärtige Menschenrechtspraxis Gefahr, das Machtgefälle zwischen globalem Norden und globalem Süden sowie innerhalb postkolonialer Konstellationen im globalen Süden zu reproduzieren.

Um das Machtgefälle zwischen postkolonialen Menschenrechtsaktivist*innen und Subalternen zu überwinden, schlägt Spivak eine neue Form der Menschenrechtsbildung sowohl in westlichen Institutionen als auch für die Landbevölkerung im globalen Süden vor. Hierbei sollte das vorherrschende Rechtsdenken in den Menschenrechten durch eine Ethik der Verantwortung ergänzt werden. Demnach müsse das in vielen subalternen Kulturen vorhandene, aber durch den Kolonialismus unterdrückte oder auch verlorengegangene Prinzip der Verantwortung in einem sensiblen Prozess reaktiviert und in das Menschenrechtsdenken einbezogen werden. Die Ergänzung einer Ethik der Verantwortung zum Recht beschreibt Spivak als ein „Hineinweben“ von marginalisierten bzw. unterdrückten kulturellen Epistemen in „die Prinzipien der Aufklärung“ (Spivak 2008, 33).

Damit dieser Prozess gelingen kann, müsse auf beiden Seiten ein grundlegender Wissenswandel stattfinden: Die Subalternen müssten ein demokratisches Rechtsdenken erlernen, um ihren Objektstatus zu überwinden und den gleichwertigen Status als Menschenrechtssubjekte zu erlangen. Dies erfordere einen Bildungsansatz, der den (subalternen) Subjekten einen Zugang zur öffentlichen Sphäre und zu staatsbürgerlicher Teilhabe sowie die Möglichkeit der politischen Partizipation und Repräsentation ermöglicht. Die Privilegierten müssten demgegenüber über ihre eigenen Privilegien innerhalb postkolonialer Machtverhältnisse reflektieren und sich die Ethik der Verantwortung als weitere Grundlage der Menschenrechte aneignen. Die Bildung im globalen Süden müsse für eine tatsächlich nachhaltige demokratische Gleichstellung den Ansatz verfolgen, sich „die indigenen ‚demokratischen‘ Strukturen der Tribals zu erschließen und für die *parlamentarische* Demokratie zu aktivieren“ (Spivak 2008, 50; Herv.i.O.). Aufgabe der Lehrenden sei es, sich einen „Zugang zum subalternen Epistem“ zu verschaffen, um „eine verwebende Pädagogik zu entwerfen“ (Spivak 2008, 55).

Spivak regt mit ihrer immanent ambivalenten Deutung der Menschenrechte zu einem beständigen, kritischen Reflektieren darüber an, wie vor dem Hintergrund postkolonialer Machtverhältnisse die Repräsentations- und Handlungsmöglichkeiten subalternen Subjekte eingeschränkt werden. Zugleich sensibilisiert sie für ein solidarisches Prinzip des wechselseitigen Lernens, welches in die Menschenrechtspraxis eingeführt werden sollte. Voraussetzung dafür ist, subalterne Repräsentation zu ermöglichen und asymmetrische Subjektpositionen

in Theorien und Praktiken der Menschenrechte abzubauen. Kritisch anzumerken ist, dass Spivaks Ethik der Verantwortung insgesamt unspezifisch bleibt. Dadurch, dass sie die normativ-rechtlichen Grundprinzipien der Menschenrechte nicht zum Ausgangspunkt nimmt, bietet ihr Ansatz offene Flanken für (kultur-)relativistische Interpretationen und reaktionäre Vereinnahmungen der Menschenrechte, die deren emanzipatorischen Bestrebungen entgegenstehen.

3 Fazit

In diesem Beitrag wurde dargelegt, dass feministische Theorien und Bewegungen seit jeher auf Leerstellen, Widersprüche und Ausschlüsse in Menschenrechtsinterpretationen aufmerksam gemacht haben. Über Forderungen nach Geschlechtergerechtigkeit und der Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen hinausgehend, haben sie danach gefragt, welche Lebensrealitäten im Menschenrechtsdiskurs Beachtung finden. Darüber hinaus haben sie zu wesentlichen Weiterentwicklungen menschenrechtlicher Konzeptionen beigetragen. Gemeinsames Ziel feministischer Kritiken und der Idee der Menschenrechte ist eine gesamtgesellschaftliche Emanzipation.

So fragen auch Benhabib, Butler und Spivak aus unterschiedlichen feministisch-theoretischen Perspektiven nach den uneingelösten Versprechen der Menschenrechte. Mit Benhabib wurde eine feministisch-kontextsensible Interpretation der normativen Grundsätze des Universalismus dargelegt. Mit Butler wurde ein machtkritischer Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen des Subjekts und die ambivalenten Funktionen von Normen gerichtet. Spivaks Analysen zeigen auf, wie in der Menschenrechtspraxis durch postkoloniale Machtverhältnisse asymmetrische Subjektpositionen und Repräsentationsmöglichkeiten reproduziert werden. Diese drei sich teilweise widerstreitenden Perspektiven können an den Stellen produktiv gewendet werden, wo Ausschlüsse ausfindig gemacht und das emanzipatorische Potenzial der Menschenrechte gestärkt werden können.

Zugleich zeigen Benhabib, Butler und Spivak gemeinsam auf, dass das emanzipatorische Projekt der Menschenrechte unabgeschlossenen Aushandlungs- und Lernprozessen unterliegt, in denen Normen und Rechte in hartnäckigen Kämpfen um Anerkennung, Gleichberechtigung, Selbstbestimmung verhandelt und reformuliert werden. Um das emanzipatorische Anliegen der Menschenrechte allerdings von kulturellrelativistischer, machtpolitischer oder partikularer Vereinnahmung abzugrenzen, sollte stets zwischen repressiven, verletzenden Normen auf der einen Seite und emanzipatorischen, ermöglichenden Normen auf der anderen Seite unterschieden werden. Mit diesem Ansatz kann ein Universalismus begründet werden, der sensibel gegenüber gesellschaftlichen Ausschlüssen bleibt.

Literatur

- Benhabib, Seyla (1992): *Kritik, Norm und Utopie. Die normativen Grundlagen der Kritischen Theorie*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Benhabib, Seyla (1995a): *Der verallgemeinerte und der konkrete Andere. Die Kohlberg/Gilligan-Kontroverse aus der Sicht der Moraltheorie*. In: Benhabib, Seyla: *Selbst im Kontext. Kommunikative Ethik im Spannungsfeld von Feminismus, Kommunitarismus und Postmoderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 161–191.
- Benhabib, Seyla (1995b): *Im Schatten von Aristoteles und Hegel. Kommunikative Ethik und Kontroversen in der zeitgenössischen praktischen Philosophie*. In: Benhabib, Seyla: *Selbst im Kontext. Kommunikative Ethik im Spannungsfeld von Feminismus, Kommunitarismus und Postmoderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 33–75.
- Benhabib, Seyla (2009): *Die Rechte der Anderen. Ausländer, Migranten, Bürger*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Benhabib, Seyla (2011a): *Another Universalism. On the Unity and Diversity of Human Rights*. In: Benhabib, Seyla: *Dignity in Adversity. Human Rights in Troubled Times*. Cambridge: Polity Press, S. 57–76.
- Benhabib, Seyla (2011b): *Democratic Exclusions and Democratic Iterations. Dilemmas of Just Membership and Prospects of Cosmopolitan Federalism*. In: Benhabib, Seyla: *Dignity in Adversity. Human Rights in Troubled Times*. Cambridge: Polity Press, S. 138–165.
- Bielefeldt, Heiner (2007): *Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus*. Bielefeld: transcript.
- Butler, Judith (2000): *Restating the Universal: Hegemony and the Limits of Formalism*. In: Butler, Judith/Laclau, Ernesto/Zižek, Slavoj (Hrsg.): *Contingency, Hegemony, Universality. Contemporary Dialogues on the Left*. London/New York: Verso, S. 11–43.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2005a): *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2005b): *Gewalt, Trauer, Politik*. In: Butler, Judith: *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 36–68.
- Butler, Judith (2009a): *Krieg und Affekt*. Zürich: Diaphanes.
- Butler, Judith (2009b): *Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend*. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): *Was ist Kritik?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 221–246.
- Butler, Judith (2010a): *Frames of War. When is Life Grievable?* London/New York: Verso.
- Butler, Judith (2010b): *Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Butler, Judith (2011a): *Außer sich: Über die Grenzen sexueller Autonomie*. In: Butler, Judith: *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 35–69.
- Butler, Judith (2011b): *Das Ende der Geschlechterdifferenz?* In: Butler, Judith: *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 281–324.
- Butler, Judith (2011c): *Die Frage nach der sozialen Veränderung*. In: Butler, Judith: *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 325–366.
- Butler, Judith (2012): *Parting Ways. Jewishness and the Critique of Zionism*. New York: Columbia University Press.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2016): *Menschenrechte – Materialien für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen*. URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Menschenrechte_Materialien_fuer_die_Bildungsarbeit_mit_Jugendlichen_und_Erwachsenen.pdf [letzter Zugriff: 07.05.2021].
- de Gouges, Olympe (1995): *Mensch und Bürgerin. „Die Rechte der Frau“ (1791)*. Herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Hannelore Schröder. Aachen: Ein-FACH-Verlag.
- Edwards, Alice (2011): *Violence Against Women under International Human Rights Law*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elsuni, Sarah (2011): *Geschlechtsbezogene Gewalt und Menschenrechte. Eine geschlechtertheoretische Untersuchung der Konzepte Geschlecht, Gleichheit und Diskriminierung im Menschenrechtssystem der Vereinten Nationen*. Baden-Baden: Nomos.

- Freeman, Marsha A./Chinkin, Christine/Rudolf, Beate (Hrsg.) (2012): *The UN Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women. A Commentary*. Oxford: Oxford University Press.
- Habermas, Jürgen (1983): *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1984): *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1991): *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1992): *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Holzleithner, Elisabeth (2012): *Feministische Menschenrechtskritik*. In: Pollmann, Arnd/Lohmann, Georg (Hrsg.): *Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 338–343.
- Joachim, Jutta M. (2007): *Agenda Setting, the UN, and NGOs. Gender Violence and Reproductive Rights*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Kälin, Walter/Künzli, Jörg (2019): *Universeller Menschenrechtsschutz. Der Schutz des Individuums auf globaler und regionaler Ebene*, 4. Aufl. Basel: Helbing Lichtenhahn/Nomos.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2012): *Im Widerstreit. Feministische Theorie in Bewegung*. Wiesbaden: VS.
- Leicht, Imke (2016): *Wer findet Gehör? Kritische Reformulierungen des menschenrechtlichen Universalismus*. Opladen: Budrich.
- Leicht, Imke/Löw, Christine/Meisterhans, Nadja/Volk, Katharina (Hrsg.) (2016): *Feministische Kritiken und Menschenrechte. Reflexionen auf ein produktives Spannungsverhältnis*. Opladen: Budrich.
- Maihofer, Andrea (1998): *Gleichheit und/oder Differenz? Zum Verlauf einer Debatte*. In: Kreisky, Eva/Sauer, Birgit (Hrsg.): *Geschlechterverhältnisse im Kontext politischer Transformation. Politische Vierteljahresschrift Sonderhefte 28/1997*. Opladen: VS, S. 155–176.
- Merry, Sally Engle (2006): *Human Rights and Gender Violence. Translating International Law into Local Justice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merry, Sally Engle (2009): *Gender Violence. A Cultural Perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Meyersfeld, Bonita (2010): *Domestic Violence and International Law*. Oxford/Portland: Hart Publishing.
- Nagl-Docekal, Herta/Pauer-Studer, Herlinde (Hrsg.) (1993): *Jenseits der Geschlechtermoral. Beiträge zur feministischen Ethik*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Nagl-Docekal, Herta/Pauer-Studer, Herlinde (Hrsg.) (2003): *Freiheit, Gleichheit und Autonomie*. Wien: Böhlau.
- Nandi, Miriam (2009): *Gayatri Chakravorty Spivak. Eine interkulturelle Einführung*. Nordhausen: Bautz.
- Pateman, Carole (1989): *The Disorder of Women. Democracy, Feminism and Political Theory*. Cambridge: Stanford University Press.
- Pateman, Carole/Gross, Elizabeth (Hrsg.) (1986): *Feminist Challenges. Social and Political Theory*. Sydney/Boston: Northeastern University Press Boston.
- Pauer-Studer, Herlinde (1996): *Das Andere der Gerechtigkeit. Moraltheorie im Kontext der Geschlechterdifferenz*. Berlin: Akademie.
- Pauer-Studer, Herlinde (2010): *Einführung in die Ethik*, 2. Aufl. Wien: facultas.wuv.
- Phillips, Anne (1995): *Geschlecht und Demokratie*. Hamburg: Rotbuch.
- Rössler, Beate (2001): *Der Wert des Privaten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rudolf, Beate (2014): *Menschenrechte und Geschlecht – eine Diskursgeschichte*. In: Lembke, Ulrike (Hrsg.): *Menschenrechte und Geschlecht*. Baden-Baden: Nomos, S. 24–50.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): *Can the Subaltern Speak?* In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hrsg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana: University of Illinois Press, S. 271–313.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999): *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Righting Wrongs – Unrecht richten*. Zürich/Berlin: diaphanes.
- Wendel, Saskia (2003): *Feministische Ethik zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Die Sicht auf Kinderrechte – zwischen Universalitätsanspruch und (Kultur-)Relativismus

Manfred Liebel

Einleitung

Wie alle in Verträgen der Vereinten Nationen kodifizierten Menschenrechte beanspruchen auch die in der UN-Kinderrechtskonvention formulierten Kinderrechte weltweite Gültigkeit. Gleichwohl werden sie vor allem in südlichen Weltregionen häufig als Ausdruck westlicher Dominanz oder gar Arroganz kritisiert, die mit manchen kulturellen Traditionen nicht kompatibel sind. Es stellt sich die Frage, ob bzw. inwieweit diese Kritik berechtigt ist und wie der Universalitätsanspruch der Kinderrechte mit kultureller Vielfalt einhergehen kann und die materiellen Ungleichheiten der gegenwärtigen Weltordnung berücksichtigt. Im Besonderen ist der Frage nachzugehen, in welcher Weise die weitere Entwicklung der Kinderrechte kulturspezifische Lebensweisen der Kinder ebenso wie deren Gleichberechtigung und Anerkennung als soziale Subjekte mit eigenen Sichtweisen und Interessen fördern kann.

Ich werde zunächst die Frage der Kulturgebundenheit der Kinderrechtskonvention und ihres Kindheitsbildes diskutieren und mich mit verschiedenen Positionen auseinandersetzen. Diese Frage werde ich an dem in Art. 3 der Konvention prominent verankerten Prinzip der ‚besten Interessen des Kindes‘ (im Deutschen amtlich mit ‚Wohl des Kindes‘ übersetzt) veranschaulichen. Zum Schluss werde ich versuchen, mögliche Perspektiven eines kultursensiblen Umgangs mit den Kinderrechten zu skizzieren, der über die bloße Entgegensetzung von Universalität und kultureller Relativität hinausweist.

1 Kinderrechte zwischen Universalanspruch und kultureller Diversität

In der Literatur werden zur Frage von Universalanspruch und Kulturgebundenheit der Kinderrechtskonvention verschiedene Positionen vertreten. Einige Autor*innen sowie insbesondere der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes¹

1 Dieser in Art. 43 der Kinderrechtskonvention vorgesehene Ausschuss besteht gegenwärtig aus 18 von den Vertragsstaaten nominierten und von der UN-Generalversammlung

betonen, dass die Kinderrechtskonvention für verschiedene Kulturen offen sei, und weisen darauf hin, dass Kulturen keine statischen, in sich abgeschlossenen Gebilde, sondern „lernende Systeme“ seien (vgl. Alston 1994; Brems 2007). In diesem Sinn werden auch die Konvention und das UN-System der Menschenrechte allgemein als sich permanent veränderndes, lernendes System verstanden. Von den Kulturen wird allerdings häufig erwartet, dass sie sich dem Gedanken der Menschen- und Kinderrechte ebenfalls ‚öffnen‘, sich ihm also annähern, indem sie sich weiterentwickeln, sozusagen menschenrechtsfreundlicher werden. Besonders deutlich wird diese Perspektive von Vertreter*innen der Entwicklungszusammenarbeit formuliert, fokussiert auf Sensibilisierung und ‚Capacity Building‘ für Menschenrechte im Allgemeinen und Kinderrechte im Besonderen.

Dagegen haben manche Kindheitsforscher*innen angemerkt, dass der UN-Kinderrechtskonvention ein Konzept von Kindheit zugrunde liege, das dem vom Globalen Norden² dominierten Kindheitsverständnis folge (vgl. Boyden 1997; Burman 1994; Pupavac 1998; 2001; Scheper-Hughes/Sargent 1998; Ennew 2002; Cussiánovich 2010; Holzscheiter 2010). Das Konzept zeichnet sich in erster Linie dadurch aus, dass Kindheit als ein „Lebensstadium der Unschuld und Verletzlichkeit“ (Cregan/Cuthbert 2014, 32) verstanden wird, in dem Kinder auf Schutz und Versorgung durch Erwachsene angewiesen sind. Der implizite Bezugspunkt ist dabei eine Gesellschaft, die dem Kind schadet, wenn es nicht vor ihr geschützt wird. Ergänzt wird dies durch die Vorstellung, dass das Kind in erster Linie versorgt werden muss, d.h. die Beziehung zu Erwachsenen oder dem Staat wird nicht als interdependent, sondern als dependent vorgestellt.

Zwar ist dieses Konzept im Vergleich zur Kinderrechtsdeklaration des Völkerbundes von 1924 und der UN-Kinderrechtserklärung von 1959 um Elemente erweitert worden, die Kinder auch als handlungs- und partizipationsfähige Rechtssubjekte ausweisen, aber im Kern bleibt das paternalistische Grundmuster erhalten. Die dem Kind in der UN-Kinderrechtskonvention zugestandene Partizipation bleibt auf das Versprechen beschränkt, dass Erwachsene und Institutionen ihrer Verpflichtung nachkommen, den Kindern Gehör schenken und ihre Sichtweisen aufgreifen und bei Entscheidungen berücksichtigen (vgl. Liebel 2007, 61 ff; Tisdall 2015; Maywald 2020). Im Hintergrund steht die Annahme, dass das Kind für eigene Entscheidungen erst noch die nötige Reife erwerben müsse. Der

gewählten unabhängigen Expert*innen, die die Umsetzung der Konvention in den Vertragsstaaten überprüfen, Empfehlungen aussprechen und die Konvention in ‚General Comments‘ interpretieren und konkretisieren.

2 Die Bezeichnungen Globaler Norden und Globaler Süden verstehe ich nicht im geografischen, sondern im geopolitischen Sinn. Sie haben zwar Bezüge zu bestimmten Weltregionen, der Globale Süden greift jedoch mit den massenhaften Migrationsprozessen auf den Norden über und der Globale Norden wird in der immensen und wachsenden sozialen Ungleichheit in den südlichen Weltregionen sichtbar.

implizite Bezugspunkt ist hierbei der als vollkommen oder zumindest überlegen vorgestellte Erwachsene und die von ihm verkörperte Rationalität.

Andere Autor*innen gehen zwar davon aus, dass die Kinderrechtskonvention und der Menschenrechtsgedanke für verschiedene Kulturen offen sind, sie nehmen aber auch die Art und Weise, wie die Kinderrechte interpretiert und vor allem umzusetzen versucht werden, kritisch in den Blick. Unter anderem kritisieren sie, dass der Menschen- und Kinderrechtediskurs in instrumenteller Weise von bestimmten Machtgruppen benutzt wird und dass diese als ‚moralische Wachhunde‘ agieren, um vermeintlich rückständige Kulturen und Lebensweisen zu ‚modernisieren‘ und zu ‚zivilisieren‘ (vgl. Pupavac 1998; Bentley 2005; Burr 2004, 2006; Valentine/Meinert 2009; Montgomery 2001, 2017). Es werde einem „kolonialistischen Paternalismus Vorschub geleistet, wenn ‚Kinderexperten‘ aus dem Norden ihre Hilfe und ihr Wissen dem ‚infantilisierten Süden‘ anbieten“ (Cockburn 2006, 84).³

Die Einwände gegen diesen Umgang mit Menschen- und Kinderrechten lassen sich nicht notwendigerweise von kulturellrelativistischen Erwägungen leiten, sondern unterscheiden ausdrücklich zwischen „wirklicher Kultur“ und der „Kultur, die nach außen von Regierungen und Intellektuellen präsentiert wird“ (Freeman 2002, 30). Ihre Einwände richten sich vor allem dagegen, dass die Menschen- und Kinderrechte über staatliche Anordnung und durch Machteliten quasi von oben verordnet werden, und sie stellen dem eine ‚Lokalisierung‘ des Rechteverständnisses und ‚dialogische‘ Verfahren entgegen (vgl. Vandenhole 2012, 2020; Recknagel 2010). Auf diese Weise sollen Lebensweisen und Kulturen nicht als prinzipiell rückständig abgewertet, sondern ihre Vielfalt und ihre Sinngehalte sollen anerkannt und gefördert werden. Dies setzt allerdings voraus, dass das der Kinderrechtskonvention zugrundeliegende Kindheitskonzept nicht als historisch besonders fortgeschrittenes Stadium von Kindheit hochstilisiert („Kindheit der Moderne“) und zur absoluten Norm für vermeintlich zurückgebliebene Gesellschaften und Kulturen erhoben wird.

Die UN-Kinderrechtskonvention basiert auf einer scheinbar einfachen Formaldefinition des *Kindes*, indem sie eine Altersspanne benennt, innerhalb derer junge Menschen als Kinder gelten (bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres). Eine solche Festlegung mag in einem rechtlichen Dokument kaum zu vermeiden sein, aber sie entspricht nicht unbedingt dem, was in einer spezifischen Gesellschaft oder Kultur als ‚Kind‘ oder ‚Kindheit‘ verstanden wird. Die Altersspanne ist sehr weit gefasst und kann deshalb nur relativ abstrakt erfassen, worin die spezifischen Interessen und das Selbstverständnis der

3 Diese Kritiken sind Teil einer Strömung der ‚Critical Legal Studies‘, die sich aus einer dekolonialen Perspektive mit der vermeintlichen Neutralität oder Objektivität des internationalen Rechtssystems auseinandersetzt. Sie wird vor allem von Forscher*innen des Globalen Südens vertreten (vgl. Rajagopal 2003; Pahuja 2011).

jungen Menschen in dieser Altersspanne bestehen. Die subjektiven Interessen eines oder einer 16-Jährigen haben wenig mit den subjektiven Interessen eines Kleinkindes gemein; ein Kind, das in absoluter Armut lebt, wird andere Prioritäten setzen, als ein Kind, das im Wohlstand lebt. Ebenso unterscheiden sich die Handlungskompetenzen und machen spezifische Konzepte und Regelungen für Schutz und Partizipation erforderlich. Kinder, die schon früh Verantwortung für andere übernehmen, sehen sich durch die Bezeichnung als Kind in unangemessener Weise ‚infantilisiert‘.

In den meisten Kulturen des Globalen Südens wird zwar zwischen Kindern und Erwachsenen unterschieden, dies geschieht jedoch meist nicht durch Markierung des chronologischen Alters, sondern durch die Anerkennung ihrer Kompetenzen, die sich in der Übertragung von Aufgaben und die Übernahme von Verantwortung ausdrückt. Die scharfe, durch chronologische Altersangaben markierte Trennung zwischen Kindsein und Erwachsensein führt zwangsläufig zu Missverständnissen, unangemessenen Zuordnungen oder Diskriminierungen. Dies gilt auch, wenn die konkrete Lebenssituation der Kinder und der kulturelle Kontext nicht genügend berücksichtigt werden, wie das folgende Beispiel aus Südamerika belegt.

In Beiträgen zu einer vergleichenden Studie zwischen der UN-Kinderrechtskonvention und den Kindheitsvorstellungen in den andinen und amazonischen Kulturen Südamerikas wird beispielsweise auf grundlegende Unterschiede hingewiesen. Während in der Präambel der Konvention betont wird, dass „das Kind wegen seiner mangelnden körperlichen und geistigen Reife besonderen Schutzes und besonderer Fürsorge [...] bedarf“, gelte in den Lebensweisen und Kosmvisionen der andinen und amazonischen Völker „das Kind nicht als eine Person in Evolution“, sondern die Kinder seien „Personen mit Attributen und Verantwortlichkeiten in ihrer Familie ebenso wie in ihrer Gemeinschaft und der natürlichen Umgebung“ (terre des hommes 2014, 11). Das Quechua-Wort *wawa* sei nicht gleichbedeutend mit dem Ausdruck Kind, „da in den Gemeinschaften der Körper eines alten Menschen das Kind umfasst und der Körper des Kindes gleichermaßen den alten Menschen“ (ebd.).

Mit diesen kritischen Anmerkungen will ich nicht geringschätzen, dass Kindern mit der UN-Kinderrechtskonvention erstmals der völkerrechtlich verbrieft Status von Rechtssubjekten zuerkannt wird, sondern auf dessen Begrenztheit und (entgegen menschenrechtlichen Grundsätzen auch) Bedingtheit hinweisen. Ich will auch nicht bestreiten, dass in der Konvention manche Formulierung enthalten ist, die eine Anerkennung anderer Kulturen und der dort praktizierten Kindheiten einschließt. So heißt es schon in der Präambel der Konvention, dass staatliche Vereinbarungen und Maßnahmen unter „gebührender Beachtung der Bedeutung der Traditionen und kulturellen Werte jedes Volkes für den Schutz und die harmonische Entwicklung des Kindes“ (BMFSFJ 2018, 11) zu treffen sind. Aber die Konvention lässt wenig Raum, sich andere Kindheiten und

Kinderrechtskonzepte vorzustellen, die nicht dem Strukturmuster ‚moderner‘ westlicher Kindheit entsprechen.

2 In den Fallstricken von Universalismus und kulturellem Relativismus

In Bezug auf die Debatte zwischen Universalismus und kulturellem Relativismus möchte ich auf einige der Probleme eingehen, die sich bei der Anwendung des Rechtsgrundsatzes der besten Interessen des Kindes ergeben, der in der UN-Kinderrechtskommission von grundlegender Bedeutung ist. Dieses Prinzip wird von seinem Anspruch auf Universalität legitimiert, kann aber von Kultur zu Kultur stark variieren.

In der indigenen Gemeinschaft der Nunga im heutigen Australien z. B. wird es als wichtig erachtet, dass älteren Kindern Unabhängigkeit und Verantwortung für jüngere Geschwister übertragen werden, Eltern vertrauen also ihren Kindern und geben ihnen Freiheit in einer Weise, die aus einer eurozentrischen Perspektive als Vernachlässigung angesehen wird. Während ein kleines Kind, sobald es aus dem Blickfeld seiner Eltern gerät, von einigen als Hinweis auf eine schlechte Erziehung angesehen wird, weist es aus einer anderen Perspektive auf das Vertrauen der Eltern in die Fähigkeit des Kindes und seiner Geschwister hin, für seine Sicherheit zu sorgen.

Kinder indigener und anderer Minderheiten sind besonders in der Gefahr, dass ihre Lebensweise als ihren ‚besten Interessen‘ entgegengesetzt bewertet wird, wenn sie ohne weitere Reflexion an eurozentrischen Vorstellungen von Kindheit gemessen werden. Entscheidungsträger*innen, die sich von subjektiven Vorstellungen leiten lassen, was für das Kind am besten ist, laufen Gefahr, ihre Entscheidungen auf kulturellen Vorurteilen aufzubauen und Kindern Werte aufzuerlegen, die mit denen ihrer Gemeinschaft unvereinbar sind. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Entscheidungsträger*innen aus einer dominanten Kultur kommen.

Die Erkenntnis, dass bestimmte Aspekte der Kindererziehung zwischen verschiedenen sozialen Communities variieren, sollte allerdings nicht dazu führen, jedwede Praxis oder Sichtweise, die als ‚Teil der Kultur‘ bezeichnet wird, blind zu akzeptieren. Die belgische Rechtswissenschaftlerin und Anthropologin Dembour (2012) warnt vor den Gefahren, entweder den Universalismus oder den kulturellen Relativismus zu weit zu treiben. Sie charakterisiert „Universalismus als Arroganz und Relativismus als Gleichgültigkeit“ und hebt hervor, dass der Universalismus zwar die Erfahrungen von Minderheiten missachten kann, der zu weit getriebene Relativismus jedoch dazu benutzt werden kann, jedwede Handlung zu entschuldigen und zu rechtfertigen (ebd., 56). Der Kulturrelativismus kann ohne Reflexion und Nuancierung für Minderheiten genauso schädlich sein

wie der eurozentrische Universalismus, weil er Minderheiten als klar definierte, homogene Gruppen behandelt und die innere Dynamik und Meinungsvielfalt innerhalb dieser Communities ignoriert.

Kulturrelativismus, der nicht hinterfragt, sondern bedingungslos angewandt wird, kann auch die Rechte der Angehörigen von Minderheiten gefährden. In Diskussionen über Praktiken wie die weibliche Genitalverstümmelung („Female Genital Mutilation“) kann beispielsweise die Tatsache ignoriert werden, dass diese Praxis nicht die einhellige Unterstützung innerhalb der Community hat. Wenn im Namen einer ganzen Community auf bestimmten kulturellen Praktiken bestanden wird, kommen oft nur die Interessen derer zur Geltung, die in dieser Community über besondere Macht verfügen. Die Stimmen derer, die von der Macht ausgeschlossen sind, bleiben zum Schweigen verurteilt. Hierbei handelt es sich meist gerade um Kinder und Frauen. Es wird auch leicht übersehen, dass die Communities aus verschiedenen Individuen bestehen, die ihre je eigene Identität haben. Wenn Individuen bestimmten Gruppen zugeordnet werden oder die Annahmen über ihre Bedürfnisse und Präferenzen allein aus ihrer Zugehörigkeit zu dieser Gruppe geschlossen werden, wird ihnen erschwert, ihre eigenen Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen.

Ebenso wie die Kritik an den eurozentrischen Tendenzen im Menschenrechtsdiskurs und seiner praktischen Umsetzung berechtigt und notwendig ist, müssen auch die Risiken einer Überbetonung kulturellrelativistischer Argumente beachtet werden. Als soziale Subjekte, deren Sichtweisen meist der geringste Wert zugeschrieben wird, sind Kinder besonders verletzlich, wenn Universalismus oder kultureller Relativismus in dogmatischer Weise verstanden und praktiziert wird. Insbesondere Kinder, die einer Minderheit angehören, laufen Gefahr, einerseits durch die Verabsolutierung eines eurozentrischen Kindheitsmusters, andererseits durch die Leugnung ihrer individuellen Überzeugungen ausgegrenzt und diskriminiert zu werden.

3 Mögliche Perspektiven jenseits von Universalismus und Kulturrelativismus

Angesichts ihres Universalitätsanspruchs müssen Kinderrechte in offener, dynamisch-prozesshafter, kultursensibler und kontextbezogener Weise verstanden werden. Dazu gehört, mit den in der UN-Kinderrechtskonvention kodifizierten Rechten in kritischer und reflexiver Weise umzugehen und anzuerkennen, dass sie nicht der Endpunkt einer Entwicklung sind, sondern geändert und weiterentwickelt werden können und sogar müssen (vgl. Reynaert et al. 2015). Hierbei muss den Sichtweisen und Forderungen von Kindern besondere Beachtung geschenkt werden, zumal wenn sie diese selbst in Form von Rechten und Rechtsansprüchen zum Ausdruck bringen (zu Beispielen vgl. Liebel 2009, 63 ff).

Die unter Bezug auf bestimmte Artikel der UN-Kinderrechtskonvention vom UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes hervorgehobenen ‚allgemeinen Prinzipien‘ scheinen mir geeignete Orientierungspunkte für ein solches dynamisches und kultursensibles Verständnis der Kinderrechte zu sein. Hierbei handelt es sich um folgende vier in der Konvention verankerte Rechtskomplexe:

- Das Recht auf Nichtdiskriminierung (Art. 2);
- Das Recht auf vorrangige Berücksichtigung der besten Interessen des Kindes (Art. 3, Abs. 1);
- Das Recht auf Leben und bestmögliche Entwicklung (Art. 6);
- Das Recht auf Berücksichtigung der Sichtweisen und Meinungen des Kindes in allen es betreffenden Angelegenheiten (Art. 12).

Wie bei allen Menschenrechten ist zu bedenken, dass auch diese Prinzipien und die Begriffe, auf denen sie basieren, nicht eindeutig sind und auf verschiedene Weise interpretiert werden können. Zum Beispiel stellt sich die Frage, was unter ‚bestmöglicher Entwicklung des Kindes‘ zu verstehen und nach welchen Maßstäben sie zu bewerten ist. Oder welche Kriterien als relevant gelten, um zu beurteilen, ob von Diskriminierung gesprochen werden kann oder muss. Oder wie die ‚besten Interessen des Kindes‘ definiert werden, die lange Zeit als Rechtfertigung paternalistischer Praktiken gegenüber Kindern gedient haben und oft noch heute dazu dienen (vgl. Cantwell 2016). Wenn die genannten Prinzipien aber *im Zusammenhang gesehen* werden, drücken sie zumindest tendenziell aus, dass jedes Kind ungeachtet seines Alters und anderer persönlicher Eigenschaften als eigenständiges Subjekt von Rechten anzuerkennen, und dessen Würde als Mensch mit gleichem moralischem Status unter allen Umständen zu gewährleisten ist. Nach meinem Verständnis bedeutet dies, dass weltweit die Verpflichtung besteht, die bestmöglichen Lebensverhältnisse für Kinder herzustellen und dafür zu sorgen, dass kein Kind in vermeidbarer Weise behindert, benachteiligt, diskriminiert, ausgebeutet oder auf andere Weise in seiner Würde verletzt wird. Ebenso bedeutet es, dass bei jeder zu treffenden Entscheidung die Sichtweisen der betroffenen Kinder zu berücksichtigen sind (vgl. Maywald 2012; Liebel 2015, 104 ff).

Dabei ist zu unterscheiden zwischen allgemeinen Prinzipien einerseits, auf deren Einhaltung alle Kinder der Welt einen uneingeschränkten rechtlichen Anspruch haben, und ideologisch oder kulturell spezifischen Bestimmungen andererseits, die nicht uneingeschränkt anwendbar, sondern unter Beachtung der jeweiligen kulturellen und sozialen Kontexte auszudeuten und ggf. zu problematisieren sind. Zu letzteren zähle ich z. B. Bestimmungen, die ein (chronologisches) Mindestalter für bestimmte Tätigkeiten vorschreiben, die von Kindern selbst gewählt oder gewünscht sind, oder die das Recht auf Bildung auf die Verpflichtung zum Schulbesuch eingrenzen (vgl. Liebel 2020). Kritisch zu reflektieren ist auch, dass bestimmte Rechte in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen können und sich

unter Umständen gegenseitig ausschließen oder behindern. Dies ist z. B. der Fall, wenn Schutzrechte so gedeutet werden, dass sie einer Entmündigung von Kindern gleichkommen und ihren Status als Subjekte, denen das Recht auf Partizipation und Selbstbestimmung zusteht, verletzen. Oder wenn Förder- und Entwicklungsrechte nur als Verpflichtung staatlicher Autoritäten, nicht aber auch als subjektive Rechte der Kinder verstanden werden, die sie selbst konkretisieren, mitgestalten und praktisch einfordern können (vgl. Liebel 2013).

Die uneingeschränkt geltenden allgemeinen Prinzipien werden in der heutigen Welt auf mindestens zweifache Weise verletzt (vgl. Liebel 2017):

- Die postkoloniale Weltordnung hat für die Kinder des Globalen Südens zur Folge, dass sie vermeidbarer Not, Gewalt, Krankheiten und Zwängen ausgesetzt sind, die ihre Menschenwürde verletzen und ihre bestmögliche Entwicklung verhindern.
- Überall auf der Welt existieren verschiedene ideologisch oder religiös gerechtfertigte Praktiken, die den moralischen und rechtlichen Anspruch der Kinder auf die Anerkennung ihrer Subjektivität, die Wahrung ihrer Menschenwürde und die Mitwirkung an den sie betreffenden Maßnahmen und Entscheidungen missachten.

Die postkolonial bedingte und mit der kapitalistischen Globalisierung verstärkte materielle Ungleichheit erhöht die Gefahr, dass Kinder, die in Armut und prekären sozialen Verhältnissen leben müssen, in ihrer Menschenwürde verletzt und größeren Risiken ausgesetzt werden. Da sie weniger Optionen für eigene Entscheidungen haben, sind sie in besonderem Maße dem Risiko wirtschaftlicher Ausbeutung sowie der Gefährdung ihrer Gesundheit und sogar ihres Lebens ausgesetzt (auch durch Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen und der Lebensumwelt). Ebenso werden sie daran gehindert, ihr Recht auf eine ihnen dienliche und mit ihrem Leben verbundene Bildung wahrzunehmen. Dies kann auch die Folge von Bildungssystemen sein, die den Zugang von finanziellen Ressourcen abhängig machen und in ihren Lernformen und -inhalten die spezifische Lebenssituation und das aus den Alltagserfahrungen der Kinder resultierende Wissen missachten. Mit der postkolonialen Weltordnung sind nicht zuletzt Formen sozialer Ungleichheit verknüpft, die auf der ungleichen Bewertung von Menschen verschiedener Herkunft und Hautfarbe beruhen. Sie können sich zu rassistischen Praktiken verdichten, die in Verbindung mit anderen sichtbaren Persönlichkeitsmerkmalen zu multiplen Formen von Diskriminierung und Behinderung führen (Intersektionalität).

Schwieriger ist es, mit den als traditionell bezeichneten Bräuchen umzugehen.⁴ Sie können Kindern schaden, etwa indem sie Schmerzen verursachen

4 In Art 24, Abs. 3 der Konvention heißt es: „Die Vertragsstaaten treffen alle wirksamen und geeigneten Maßnahmen, um überlieferte Bräuche, die für die Gesundheit der Kinder schädlich sind, abzuschaffen.“

und zu langwierigen körperlichen Beeinträchtigungen führen. Dies gilt z.B. für oft religiös kaschierte traditionelle Bräuche, wie die Genitalverstümmelung von Mädchen oder die Amputation der Penisvorhaut von Jungen in den ersten Lebensmonaten oder -jahren. Auch der Brauch, Mädchen oder Jungen früh und ohne ihre Zustimmung zu verheiraten, missachtet die Subjektivität der Kinder. Sie kann ihre Unversehrtheit in physischer ebenso wie in psychischer Hinsicht gefährden, mit negativen Folgen für ihre Gesundheit verbunden sein und ihre Lebensperspektiven einschränken. Aber statt sie als Ausdruck einer ‚barbarischen Kultur‘ schlicht von außen zu verurteilen und zu verbieten, entspräche es einem kultursensiblen Verständnis der Kinderrechte, im respektvollen Dialog mit den involvierten Menschen und Gemeinschaften nach Lösungen zu suchen, die für die Kinder eher Vor- als Nachteile mit sich bringen und ihnen ermöglichen, letztlich selbst Entscheidungen über ihr Leben zu treffen. Da die Kinder weiter in ihre soziokulturellen Gemeinschaften eingebunden sind, können Lösungen im Interesse der Kinder nicht von außen herbeigeführt, sondern müssen innerhalb dieser Gemeinschaften gefunden werden (zu Beispielen misslungener und gelungener Praxis vgl. Wessels/Kostelny 2017).

Die in der Kinderrechtskonvention gewählte Formulierung ‚überlieferte Bräuche‘ wirft die Frage auf, ob nicht auch neue Bräuche, die mit der Kapitalisierung von Gesellschaften und dem technischen Fortschritt einhergehen (z. B. solche, die auf einem durch die kommerzielle Werbung propagierten Schönheitsideal beruhen und auf dem Wege der plastischen Chirurgie herbeigeführt werden), schädliche Wirkungen haben können. Auch die mit den neuen reproduktionsmedizinischen und genetischen Technologien verbundenen Vorstellungen und Praktiken, die auf das perfekte (Wunsch-)Kind zielen, können für Kinder extrem negative Auswirkungen haben (vgl. z.B. die Debatte um die sog. liberale Eugenik als Teil eines ‚genetischen Supermarktes‘: Robertson 1996; Habermas 2001; Sandel 2007; Compagna 2015; Sorgner 2015). Sie haben auch schon dazu geführt, dass im Globalen Süden ein florierender Geschäftszweig zur Rekrutierung von Leihmüttern entstanden ist (zu diesem und weiteren Beispielen vgl. Cregan/Cuthbert 2014).

Soziale Benachteiligung und Diskriminierung können sich auch aus der Missachtung der moralischen Gleichheit der Geschlechter (Sexismus), ‚abweichender‘ sexueller Orientierungen (Homophobie) oder des geringen Alters der Kinder (Adultismus) ergeben. Doch hierbei handelt es sich nicht um besondere Kennzeichen postkolonialer Weltregionen, sondern um den Ausdruck von Gesellschaften, die in starkem Maße hierarchisch strukturiert sind, rigide Herrschaftsstrukturen aufweisen und Gleichheitsprinzipien geringschätzen. Sie sind allerdings eng mit kolonialen oder quasikolonialen Denkweisen und Praktiken insofern verbunden, als sie solche Menschen und Lebensformen abwerten und ausgrenzen, die nicht den in der Welt oder in einzelnen Gesellschaften dominierenden Vorstellungen und Interessen entsprechen. Sie können sogar selbst ein Resultat von Kolonialisierung oder religiöser Missionierung sein.

Deshalb ist auch beim Umgang mit sog. überlieferten Bräuchen darauf zu achten, dass sie nicht mit dem besserwisserischen Gestus des vermeintlichen aufgeklärten Menschen schlicht abgeurteilt werden. Wie die Menschen- und Kinderrechte im Allgemeinen müssen auch sie im jeweiligen historischen Kontext verstanden und in kultursensibler Weise bewertet werden. Dabei sollte immer auch bedacht werden, dass sich in solchen Bräuchen sogar ein Wissen verkörpern kann, das durch den Kolonialisierungsprozess marginalisiert wurde und dessen Wiederbelebung den Menschen zugutekäme (z. B. naturkundliche Heilmethoden).

4 Fazit

Die Anerkennung und die in diesem Beitrag an Beispielen erläuterte Interpretation allgemeiner Prinzipien der Kinderrechte ist noch keine Gewähr dafür, dass sie auch im Sinne der von Rechtsverletzungen betroffenen Kinder praktiziert werden. Hierzu ist es unabdingbar, auch die Sichtweisen der Kinder zu beachten und die Kinderrechte in der Weise zu verstehen, dass sie von den Kindern selbst sowohl individuell als auch kollektiv in Anspruch genommen werden können. In diesem Sinne müssen Kinderrechte nicht nur als individuelle, sondern auch als kollektive Rechte verstanden werden. Und es muss bedacht werden, dass die Rechte selbst nur praktische Bedeutung erlangen, wenn sie mit strukturellen Änderungen der jeweiligen Gesellschaften einhergehen, die zu mehr sozialer Gleichheit und Gerechtigkeit führen und insbesondere die soziale Stellung der Kinder stärken. Dies schließt die Vertretung der Kinder durch Erwachsene und staatliche Institutionen nicht aus, erfordert jedoch zu beachten, dass jede Repräsentation durch ‚Andere‘ auch mit Risiken verbunden ist, denen nur durch eine umfassende Partizipation und Selbstorganisation der Kinder begegnet werden kann. (vgl. hierzu auch Wöhrer 2021 in diesem Band)

Literatur

- Alston, Philip (1994): The best interest principle. Towards a reconciliation of culture and human rights. *International Journal of Law, Policy, and the Family*, 1, S. 1–25.
- Bentley, K. Anne (2005): Can There Be Any Universal Children's Rights? *International Journal of Human Rights*, 1, S. 107–123.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2018): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin: BMFSFJ.
- Boyden, Jo (1997): Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood. In: James, Allison/Prout, Alan (Hrsg.): *Constructing and Reconstructing Childhood*. Second Edition. London/Bristol: Falmer Press, S. 190–229.
- Brems, Eva (2007): Children's Rights and Universality. In: Williams, Jan C. M. (Hrsg.) *Developmental and Autonomy Rights of Children: Empowering Children, Caregivers and Communities*. Antwerp/Oxford/New York: Intersentia, S. 11–37.

- Burman, Erica (1994): *Innocents Abroad: Western Fantasies of Childhood and the Iconography of Emergencies*. In: *Disasters*, 3, S. 238–253.
- Burr, Rachel (2004): *Children's Rights: international policy and lived practice*. In: Kehily, Mary J. (Hrsg.): *An Introduction to Childhood Studies*. Maidenhead: Open University Press, S. 145–159.
- Burr, Rachel (2006): *Vietnam's Children in a Changing World*. New Brunswick/London: Rutgers University Press.
- Cantwell, Nigel (2016): *The Best Interests of the Child: What does it add to Children's Human Rights?* In: Sormunen, Milka (Hrsg.): *The Best Interests of the Child: A Dialogue between Theory and Practice*. Straßburg: Council of Europe Publishing, S. 18–26.
- Cockburn, Tom (2006): *Global Childhood?* In: Carling, Alan (Hrsg.): *Globalization and Identity. Development and Integration in a Changing World*. London/New York: Taurus, S. 77–88.
- Compagna, Diego (Hrsg.) (2015): *Leben zwischen Natur und Kultur. Zur Neuaushandlung von Natur und Kultur in den Technik- und Lebenswissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Cregan, Kate/Cuthbert, Denise (2014): *Global Childhoods – Issues and Debates*. London: Sage.
- Cussiánovich, Alejandro (2010): *Evaluación e incidencia de la Convención sobre los Derechos del Niño a veinte años de su aprobación 1989–2009*. In: *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, 18, S. 15–25.
- Dembour, Marie-Bénédicte (2012): *Following the Movement of a Pendulum: Between Universalism and Relativism*. In: Cowan, Jane K./Dembour, Marie-Bénédicte/Wilson, Richard A. (Hrsg.): *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 56–79.
- Ennew, Judith (2002): *Outside childhood. Street children's rights*. In: Franklin, Bob (Hrsg.): *The New Handbook of Children's Rights*. London/New York: Routledge, S. 388–403.
- Freeman, Michael (2002): *Human Rights. An Interdisciplinary Approach*. London: Wiley.
- Habermas, Jürgen (2001): *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Holzscheiter, Anna (2010): *Children's Rights in International Politics: The Transformative Power of Discourse*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Liebel, Manfred (2007): *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa.
- Liebel, Manfred (2009): *Kinderrechte – aus Kindersicht. Wie Kinder weltweit zu ihrem Recht kommen*. Berlin/Münster: LIT.
- Liebel, Manfred (2013): *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Liebel, Manfred (2015): *Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Liebel, Manfred (2017): *Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Liebel, Manfred (2020): *Kindheit und Arbeit. Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Maywald, Jörg (2012): *Kinder haben Rechte*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Maywald, Jörg (2020): *Kinderrechte, Selbstbestimmung, Partizipation und erwachsene Verantwortung*. In: Budde, Rebecca/Markowska-Manista, Urszula (Hrsg.): *Childhood and Children's Rights between Research and Activism*. Wiesbaden: Springer, S. 175–186.
- Montgomery, Heather (2001): *Modern Babylon? Prostituting children in Thailand*. Oxford: Berghahn.
- Montgomery, Heather (2017): *Anthropological Perspectives on Children's Rights*. In: Ruck, Martin D./Peterson-Badali, Michele/Freeman, Michael (Hrsg.): *Handbook of Children's Rights. Global and Multidisciplinary Perspectives*. New York/London: Routledge, S. 97–113.
- Pahuja, Sundhya (2011): *Decolonising International Law: Development, Economic Growth and the Politics of Universality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pupavac, Vanessa (1998): *The infantilisation of the South and the UN Convention on the Rights of the Child*. In: *Human Rights Law Review*, 2, S. 1–6.
- Pupavac, Vanessa (2001): *Misanthropy without Borders: The International Children's Rights Regime*. In: *Disasters*, 2, 95–112.
- Rajagopal, Balakrishnan (2003): *International Law From Below: Development, Social Movements and Third World Resistance*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Recknagel, Albert (2010): Die UN-Kinderrechtskonvention zwischen universellem Anspruch und lokaler Vielfalt. In: Liebel, Manfred/Lutz, Ronald (Hrsg.): Sozialarbeit des Südens, Band 3: Kindheiten und Kinderrechte. Oldenburg: Paulo Freire Verlag, S. 67–78.
- Reynaert, Didier/Desmet, Ellen/Lembrechts, Sara/Vandenhole, Wouter (2015): Introduction. A critical approach to children's rights. In: Vandenhole, Wouter/Desmet, Ellen/Reynaert, Didier/Lembrechts Sara (Hrsg.): Routledge International Handbook of Children's Rights Studies. London/New York: Routledge, S. 1–23.
- Robertson, John A. (1996): Children of Choice: Freedom and the New Reproductive Technologies. Princeton: Princeton University Press.
- Sandel, Michael J. (2007): The Case against Perfection: Ethics in the Age of Genetic Engineering. Cambridge, Mass./London: The Belknap Press in Harvard University Press.
- Scheper-Hughes, Nancy/Sargent, Carolyn F. (1998): Introduction: The Cultural Politics of Childhood. In: Scheper-Hughes, Nancy/Sargent, Carolyn F. (Hrsg.): Small Wars. The Cultural Politics of Childhood. Berkeley: University of California Press, S. 1–33.
- Sorgner, Stefan Lorenz (2015): The Future of Education: Genetic Enhancement and Metahumanities. In: Journal of Evolution and Technology, 25, S. 31–48.
- Terre des hommes (Hrsg.) (2014): Convención de los Derechos del Niño (CDN). Cultura Andino-Amazonica y Buen Vivir. Auditoría a la CDN desde la mirada de los niños y niñas indígenas. Lima: Plataforma peruana de co-partes de terre des hommes – Alemania.
- Tisdall, E. Kay M. (2015): Children and young people's participation: A critical consideration of Article 12. In: Vandenhole, Wouter/Desmet, Ellen/Reynaert, Didier/Lembrechts Sara (Hrsg.): Routledge International Handbook of Children's Rights Studies. London/New York: Routledge, S. 185–200.
- Valentine, Karen/Meinert, Lotte (2009): The adult North and the young South: Reflections on the civilizing mission of children's rights. In: Anthropology Today, 3, S. 23–28.
- Vandenhole, Wouter (2012): Localizing the Human Rights of Children. In: Liebel, Manfred/Hanson, Karl/Saadi, Iven/Vandenhole, Wouter (Hrsg.): Children's Rights from Below: Cross-cultural Perspectives. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 80–93.
- Vandenhole, Wouter (2020): Decolonising Children's Rights: Of Vernacularisation and Interdisciplinarity. In: Budde, Rebecca/Markowska-Manista, Urszula (Hrsg.): Childhood and Children's Rights between Research and Activism. Wiesbaden: Springer, S. 187–206.
- Wessels, Michael/Kostelny, Kathleen (2017): Child Rights and Practitioner Wrongs: Lessons from Interagency Research. In: Ruck, Martin D./Peterson-Badali, Michele/Freeman, Michael (Hrsg.): Handbook of Children's Rights. New York/London: Routledge, S. 579–596.

Gleiche Rechte haben und ausüben können: Menschenrechte aus Sicht der Disability Studies

Marianne Hirschberg

Einleitung

Wie lassen sich Menschenrechte aus Sicht der Disability Studies erörtern? Oder wie werden Menschenrechte in den Disability Studies diskutiert? Eine Recherche in internationalen Journals wie Disability Studies Quarterly (DSQ), Disability & Society sowie deutschsprachigen Open-Access-Plattformen wie pedocs und der online-Bibliothek bidok im Januar 2021 hat ergeben, dass sich die Disability Studies größtenteils mit den (nicht gleichberechtigt mit nichtbehinderten Menschen ausübbar) Menschenrechten behinderter Menschen oder deren (vorenthaltenen oder eingeschränkten) Bürgerrechten befassen. Sie beziehen sich hierbei sowohl auf eingeforderte Bürgerrechte behinderter Menschen konkreter Staaten oder überstaatlicher Regionen als auch, rekurrierend auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), auf die Menschenrechte behinderter Menschen. Einige Autor*innen reflektieren Hannah Arendts Ausführungen über das Recht, Rechte zu haben und diskutieren diesbezüglich Konzeptionen von Staatsbürgerschaft und Menschenrechten.

Zu Beginn werden die Menschenrechte als interdisziplinär bedeutsames, internationales Rechtssystem eingeführt, das nach dem nationalsozialistischen Massenmord an Millionen von Menschen nach dem zweiten Weltkrieg entwickelt wurde. Anhand Hannah Arendts politischer Aussage, dass es „das Recht, Rechte zu haben“ gibt, wird das Verhältnis von internationalem und nationalem Recht erläutert und als Ausgangspunkt für die weitere Erörterung genommen. Hierbei wird aus Sicht der Disability Studies das Spannungsfeld, was das Recht, Rechte zu haben, bezüglich der Zugehörigkeit zu einer Rechtsgemeinschaft und hinsichtlich individueller Menschenrechte bedeutet, für die Lebenslagen behinderter Menschen reflektiert.

1 Das Recht, Rechte zu haben: über die Zugehörigkeit zu einer Rechtsgemeinschaft oder über das genuine Recht des Menschseins

Menschenrechte sollen unteilbar, unveräußerlich und universell sein. Das Menschenrechtssystem, gegründet 1948 mit der rechtlich jedoch

unverbindlichen Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, umfasst einen Kanon von Menschenrechtsverträgen. Unterzeichnet und ratifiziert ein Mitgliedsstaat einen dieser Pakte oder Menschenrechtskonventionen wie der UN-BRK, so wird er dadurch in nationales Recht übernommen. Demgemäß haben die von Vertragsstaaten wie der Bundesrepublik Deutschland ratifizierten Menschenrechtsverträge den Rang einfachen nationalen Rechts. Ihre Durchsetzung obliegt den Vertragsstaaten, die den Umsetzungsstand mit den hierzu vollzogenen Schritten in regelmäßigen Abständen gegenüber dem jeweiligen Ausschuss der Vereinten Nationen erläutern müssen. Dessen Kritikpunkte und Empfehlungen an den Vertragsstaat zu ihrer Umsetzung sind Bestandteil des kontinuierlichen Staatenberichtsverfahrens.¹

Die Problematik, dass die Nationalstaaten die Einhaltung der Menschenrechte garantieren müssen, hat Hannah Arendt bereits 1949 kritisiert, denn dadurch würden die Menschenrechte derjenigen hintergangen, die ein Staat nicht schützt. Dies können Geflüchtete, Menschen ohne Staatsangehörigkeit, Papierlose oder auch Staatsangehörige sein, deren Menschenrechte innerhalb eines Staates nicht gewährleistet werden.

In ihrem bereits 1949 verfassten Aufsatz, der die Basis für die längeren Ausführungen ihres Totalitarismus-Werks (1951) bildet, schlussfolgert Arendt, dass es aufgrund der Bindung der Menschenrechte an die Ausführung durch die Nationalstaaten ein Recht „jedes Menschen auf Mitgliedschaft in einem politischen Gemeinwesen“ anzugehören, geben müsse (Arendt 1949, 765). Entscheidend sei, nicht aus dem Gemeinwesen ausgeschlossen zu werden, da dies die Ausschließung aus der Legalität zur Folge habe (vgl. Arendt 1949, 767). Sie beendet ihren Essay mit der Forderung, dass dieses Recht auf Zugehörigkeit zu einem politischen Gemeinwesen das „einzige Recht [sei], das von einer Gemeinschaft der Nationen, [...], garantiert werden kann“ (ebd. 1949, 769).² Arendt erläutert, dass in der nationalsozialistischen rassistischen Politik „der Grundsatz, daß jeder Mensch mit unabdingbaren Menschenrechten geboren ist, die ihm durch seine Staatsangehörigkeit garantiert sind, genau und bewußt umgekehrt worden [ist]: Jeder Mensch ist von Natur rechtlos, nämlich staatenlos, soweit nicht anders entschieden ist“ (Arendt 1951/2020, 599). Sie erläutert, wie Menschen ab dem Moment, „in dem Menschen sich nicht mehr des Schutzes einer Regierung erfreuen, keine Staatsbürgerrechte mehr genießen und daher auf das Minimum an Recht verwiesen sind, das ihnen angeblich eingeboren ist, es niemanden gab, der ihnen dies Recht garantieren konnte und keine staatliche oder zwischenstaatliche Autorität bereit war, es zu beschützen“ (ebd., 605). Weiterhin führt sie aus,

1 vgl. www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/abteilungen/monitoring-stelle-un-behindertenrechtskonvention/staatenberichtsverfahren [letzter Zugriff: 04.03.2021].

2 Diese Forderung ist in ihrer jüngeren, sich mit dem Recht, Rechte zu haben, befassenden Publikation (1951) nicht mehr enthalten.

dass „es so etwas gibt wie ein Recht, Rechte zu haben – und dies [...] gleichbedeutend damit [ist], in einem Beziehungssystem zu leben, in dem man aufgrund von Handlungen und Meinungen beurteilt wird“, sei erst mit dem Verlust von Millionen Menschen dieser Rechte erkannt worden (ebd., 614).

Arendts politisches Plädoyer für ein Recht, Rechte zu haben, ist ein Appell für Gerechtigkeit und eine Herausforderung, sich mit dem Anspruch auseinanderzusetzen, alle Gerechtigkeit erleben und somit Rechte haben zu lassen. Dies betrifft nicht nur Geflüchtete, Staatenlose und Papierlose, sondern auch diejenigen, die innerhalb des Staates ihre Rechte nicht ausleben können, wie Arendt an Minderheiten veranschaulicht (1951/2020, 605 f). Die Forderung, als Teil der Rechtsgemeinschaft bzw. eines Gemeinwesens innerhalb eines Staates anerkannt zu sein, wird von verschiedenen ‚Minderheiten‘ beansprucht, wie beispielsweise der Black Lives Matter-Bewegung. Behinderte Menschen sind ebenso eine ‚Minderheit‘, die ihre Menschenrechte und nationalen Rechte als Staatsbürger*innen nicht in vollem Umfang ausüben können. Mit ihrer politischen Aussage für ein Recht, Rechte zu haben, stößt Arendt an, sich mit den Forderungen derer zu auseinanderzusetzen, die zuvor nicht als Rechtssubjekte antizipiert worden sind.

Wie sieht die Situation für behinderte Menschen aus? Zumeist, es sei denn als Geflüchtete, sind behinderte Menschen Angehörige eines Staates, doch auch innerhalb dessen Grenzen werden ihre unveräußerlichen Rechte veräußert, d. h. eingeschränkt, ignoriert oder verletzt (s. aktuell die Misshandlung behinderter Menschen in einer westfälischen Großeinrichtung³). Mit dem Bezug zu Menschenrechten wird diese Problematik, keine Rechte zu haben oder diese zu haben, ohne dass sie Beachtung finden, aus Sicht der Disability Studies im Folgenden erörtert.

2 Disability Studies als leitende Perspektive

Als Teil einer Rechtsgemeinschaft die gleichen Bürgerrechte wie alle anderen Bürger*innen dieses Staates ausüben zu können, war und ist das Anliegen von Behindertenbewegungen, die sich sowohl auf innerstaatliche Bürgerrechte als auch auf internationale, ins nationale Recht übernommene Menschenrechte beziehen. Ein Plädoyer, Behinderung als Kennzeichen des Menschseins zu begreifen und somit ein Rechtsgemeinschafts-unabhängiges Recht zu begründen, bezieht sich auf Arendts Postulat, geht jedoch darüber hinaus. Es wird auch diskutiert, wieweit die von behinderten Menschen und ihren Organisationen mit den Staatenvertretungen entwickelte UN-BRK einen Ansatz einer inklusiven Menschenrechtstheorie bietet.

Die hier vertretene Perspektive versteht Disability Studies gemäß Kanters Einordnung:

3 vgl. Ev. Pressedienst (epd) in: www.bodys-wissen.de/beitrag-anzeigen/der-fall-wittekindshof-kritik-an-grossen-behinderteneinrichtungen.html [letzter Zugriff: 20.01.2021].

„Disability Studies applies social, cultural, historical, legal, philosophical, and humanities perspectives to understanding the place of disability in society. It explores disability as a social and cultural construct and as a phenomenon reflecting and constituting identity formation by incorporating the ‚real-lived‘ experiences of people with disabilities. Furthermore, Disability Studies adopts a cross-disability perspective and explores differences and commonalities in the experiences of the diverse groups of people society has defined as ‚the other‘ based on their disability.“ (Kanter 2011, 404)

Behinderung wird in den Disability Studies nicht als zu lösendes Problem begriffen, sondern als spezifische Identität, die einen Bestandteil gesellschaftlicher Vielfalt bildet. Diese Perspektive vereint sowohl die Behindertenrechtsbewegungen, die sich auf Bürgerrechte und in den USA auch auf das Civil Rights Movement beziehen (vgl. Hahn 1987), als auch jene, die wie in Großbritannien eher aus materialistischer Tradition auf die Beseitigung struktureller gesellschaftlicher Benachteiligungen (ohne eine besondere Referenz auf Grund- oder Bürgerrechte) abzielen (vgl. u. a. Oliver 1990). Auch in Deutschland wurden benachteiligende Strukturen und Praktiken durch die emanzipatorische Behindertenbewegung unter Referenz auf Menschenrechte kritisiert und 1981 mit dem sogenannten Krüppeltribunal als Menschenrechtsverletzungen an behinderten Menschen angeprangert, wozu physische und auch sexuelle Gewalt in Heimen, Aussonderung in Werkstätten sowie Misshandlungen in psychiatrischen Einrichtungen gehörten (vgl. von Daniels et al. 1983).

Arendts Plädoyer folgend wird nun differenzierend dargestellt, wie in den Disability Studies die Rechtssituation behinderter Menschen innerhalb einer politischen Rechtsgemeinschaft diskutiert werden, entweder unter Bezugnahme auf nationale Bürgerrechte oder auf internationale und ins nationale Recht übernommene Menschenrechte. Anschließend wird das Recht, Rechte zu haben, über Rechtsgemeinschaften hinausgehend theoretisch diskutiert.

2.1 Behinderte Menschen als Teil der Rechtsgemeinschaft – Perspektiven aus der Behindertenbewegung

Innerhalb der Disability Studies gibt es sowohl Bezüge auf nationale Bürgerrechte als auch auf internationale Rechtssysteme wie die Menschenrechte, die hier beide exemplarisch dargestellt werden.

2.1.1 Bezug auf nationale Bürgerrechte

Der Americans with Disability Act (1990) als Bestandteil US-amerikanischen Bundesrechts konzeptionalisiert Behinderung nicht als Defizit, sondern als Differenz:

„While focused on ending specific issues of discrimination, the ADA and the movement that created it also sought to redefine how disability was conceptualized, as a form of difference to be acknowledged rather than a deficit to be corrected.“ (Scotch 2015, 2)

McBryde Johnson (2003) zeigt in ihren biografischen Ausführungen den zugrunde liegenden Status quo auf: die besondernde bis entrechtende Behandlung behinderter Menschen, die ständige Bedrohung, als nicht selbstständig genug ohne adäquate unterstützende Leistungen des Staates angesehen und in Institutionen untergebracht zu werden oder die nötigen Leistungen selbst finanzieren zu müssen, um der Institutionalisierung zu entkommen.

Bürgerrechte, also Rechte innerhalb einer Rechtsgemeinschaft zu haben, wird einerseits für behinderte Menschen als erstrebenswert angesehen, wie zum Beispiel von Organisationen behinderter Menschen in der Türkei diskutiert wird (vgl. Bezmez/Yardimci 2010). Andererseits wird kritisiert, dass die Konzeption von Bürgerrechten (wie auch deren Varianten) mit bestimmten Bedingungen einhergehen, die für behinderte Menschen ausschließend sind, wie z. B. gesund, nichtbehindert und funktionsfähig zu sein, um dem Staat die eigene Arbeitskraft zur Verfügung stellen zu können (vgl. u. a. Waldschmidt/Sepulchre 2019). Hughes (2015) spitzt dies anhand des britischen Beispiels noch zu, in dem er Bürgerrechte für behinderte Menschen als „Fälschung“ bezeichnet, da mit der staatlichen neoliberalen Austeritätspolitik soziale Kürzungen einhergehen würden, die behinderte Menschen besonders treffen. In Sépulchres (2018) ähnlich ausgerichteter Analyse stellt sie die Forderungen aktueller Behindertenrechtsaktivist*innen dem schwedischen de-facto Zweiklassen-Bürgerrechtssystem gegenüber, in dem politische Absichtserklärungen zur Umsetzung der UN-BRK die neoliberale Sparpolitik des öffentlichen Sektors nicht aufheben, sondern parallel zu dieser existieren.

Carey (2003) spricht sich für eine Erweiterung der Bürgerrechte aus, die die historisch im Rahmen der Eugenikpolitiken konstruierte „Schwachsinnigkeit“ bestimmter Menschengruppen als Ausgrenzungserfahrung anerkennt, die bis heute nachwirkt. Vor diesem Hintergrund sollte Gesundheit keine Bedingung mehr für den Erhalt der Staatsbürgerschaft sein (vgl. ebd., 412). Auch Beckett (2005) positioniert sich kritisch gegenüber den derzeitigen Staatsbürgerschaftsrestriktionen und fordert, für eine inklusive Gesellschaft die Menschenrechte in den Kern der nationalen Bürgerrechte aufzunehmen (vgl. ebd., 195).

2.1.2 Bezug auf supranationale und internationale, ins nationale Recht übernommene Menschenrechte

Nicht nur die Staatsbürgerschaft als Bürgerrecht wird kritisch in den Disability Studies reflektiert, sondern auch internationales Recht wie die UN-BRK wird in unterschiedlicher Weise mit dem Fokus auf die Möglichkeit der Rechtsausübung

für behinderte Menschen diskutiert. So wird betont, dass der Menschenrechtsansatz der BRK, auch durch die Hervorhebung intersektionaler Diskriminierungen, wichtig für den Prozess der Umsetzung von nationalen Bürgerrechten sei (vgl. Stein/Stein 2007). Dabei wird auch das neue Paradigma, Behinderung als Menschenrechtsaufgabe zu begreifen, herausgestellt (vgl. Harpur 2012). Jedoch ist in der Diskussion auch klar, dass die BRK zwar ein notwendiges, aber kein hinreichendes Mittel zur Durchsetzung von Rechten behinderter Menschen ist (vgl. Lang 2009). Nicht nur die generelle Bedeutung der UN-BRK, sondern auch ihre Entwicklung sei zu würdigen, in der die Bedeutung der Organisationen behinderter Frauen aus dem globalen Süden hinsichtlich spezifischer Rechte (wie der Rechte auf Mutterschaft, auf Schutz vor Gewalt wie bspw. Sterilisation sowie vor Mehrfachdiskriminierung) nicht unterschätzt werden sollte (vgl. Meekosha/Frohman 2010, 15).

Ein stärker debattiertes Thema ist auch der Schutz behinderter Asylsuchender und Geflüchteter in der EU:

„As disability movements struggle to overcome conceptual and legal barriers within Europe, those excluded from the European citizenship community are often overlooked. While the UNCRPD is a first step to recognising the rights of persons with disabilities regardless of their nationality, its implementation is far from complete. It is time for advocacy organisations within Europe to rise to the legal challenges and effect the conceptual shift necessary to create a disability-sensitive asylum system.“ (Strainer 2011, 547f)

Bezüglich des Rechts auf Zugang zum Gesundheitswesen behinderter migrierter Menschen wird hervorgehoben, dass trotz der Tatsache, dass Menschenrechte auf nationaler Ebene über die Staatsangehörigkeit umgesetzt werden, diese dennoch Wirkung zeigen:

„Human rights are increasingly not simply a moral position but are given legal weight through various mechanisms within international law, including its use in positive law which binds states. Human rights are part of the legal landscape in Europe; both citizens and non-citizens can bring cases to the European Court.“ (Burns 2017, 1470)

Außen vor bleiben jedoch Papierlose, die ohne Aufenthaltsstatus in der prekären Situation sind, nicht nur in moderner Sklaverei ausgebeutet zu werden, sondern auch keinerlei Rechtsposition und Zugang zur Gesundheitsversorgung zu haben (vgl. ebd., 1475). Es wird auch kritisiert, dass die UN-BRK gegenüber neokolonialer Gewalt zwischen Staaten und auch auf Folgen der kolonialistischen Gewalttaten – wie z. B. die Anwendung von Agent Orange in Vietnam durch die USA – für die dortige Bevölkerung, die bleibende Beeinträchtigungen dadurch hat, nicht angewendet werden kann (vgl. Soldatic 2013, 746).

Wie vielfältig die theoretische Debatte zur UN-BRK ist, soll ein kurzer Einblick zeigen: Ihre Bedeutung für die Gruppe älterer und pflegebedürftiger Menschen wird differenziert aufgezeigt hinsichtlich der Individualrechte, aber auch der in der UN-BRK verwendeten Sprache (vgl. Kanter 2009, 556 & 571). Die UN-BRK wird auch eingeordnet in Bezug zu anderen Rechtsdebatten und -bewegungen wie der seit den 1960ern bestehenden „access to justice“-Bewegung (Mor 2018, 629f), wobei Mor in ihrer Diskussion der Zugänglichkeit und der Gerechtigkeit für alle besonders Artikel 9, 12 und 13 der Konvention erörtert. Lawson und Beckett (2020) diskutieren diese und die jeweilige Bedeutung des Sozialen und des Menschenrechtsmodells, deren Relation zueinander und ihre unterschiedliche Ausrichtung. Van Trigt (2020) kritisiert, dass die UN-BRK trotz des großen Gewinns Reproduktionsrechte als Menschenrechte aufzufassen, nicht ausreicht, um diese sozialpolitisch umzusetzen. Es benötigt nicht nur den Menschenrechtsansatz, sondern auch strukturelle Förderung, um behinderte Menschen bei Familiengründung zu unterstützen und bewusstseinsbildende Maßnahmen, um negativen Einstellungen gegenüber der Familiengründung behinderter Menschen zu begegnen. Auch Waddington und Priestley (2021) heben hervor, dass der Menschenrechtsansatz der UN-BRK durch einen soziokulturellen Ansatz unterstützt werden müsse, um die traditionell individuumsorientierte Behinderungsfeststellung in den EU-Mitgliedsstaaten aufzubrechen bzw. weiterzuentwickeln. Dies sei bereits in einigen europäischen Ländern geschehen, wie ihre 34 Staaten Europas umfassende Studie aufzeigt.

In unterschiedlicher Weise rekurrieren Vertreter*innen der Disability Studies auf spezifische Rechte wie das Recht auf Gewaltfreiheit, auf Nahrung oder Bürgerrechte, die sie zum Teil mit intersektionalen Beispielen wie der Situation behinderter Frauen im globalen Süden (vgl. Soldatic 2013) verdeutlichen. Sie beziehen sich hierbei auf die Menschenrechte, die für jeden einzelnen Menschen Schutz bieten sollen. Es lässt sich an McBryde Johnson (2003) anschließen, dass für die Erreichung dieses Ziels besonders die Separationsinstitutionen behinderter Menschen, die totalen Institutionen (vgl. Goffman 1973), aufzulösen sind und stattdessen menschenwürdige Lebensbedingungen für behinderte Menschen geschaffen werden müssen, sodass diese ihre Menschenrechte adäquat und gleichberechtigt mit nichtbehinderten Menschen ausüben können.

2.2 Behinderung als Kennzeichen des Menschseins – Plädoyer für Behinderung als Grundkonzept für den Schutz von Menschenrechten

Hannah Arendts Aussage, ohne Rechte seien Menschen auf ihre bloße oder auch nackte Existenz reduziert, kann als Hinweis auf die generelle Verletzbarkeit, Fragilität, von Menschen verstanden werden (vgl. Arendt 1951/2020, 624). Siebers (2007), ein Vertreter der US-amerikanischen Disability Studies, führt

in seinem wegweisenden Essay – sich auf Hannah Arendts Postulat des Rechts, Rechte zu haben, stützend – aus, dass es entscheidend sei, Behinderung als zentrales Element für ein Verständnis von Menschenrechten anzuerkennen:

„What difference to human rights would it make if we were to treat fragility, vulnerability and disability as central to the human condition, if we were to see disability as a positive, critical concept useful to define the shared need among all people for the protection of human rights?“ (Siebers 2007, 3)

Er erläutert dies, indem er darauf hinweist, dass benachteiligten und marginalisierten Gruppen wie Frauen, People of Colour und Migrierten im Kampf für gleichberechtigte Bürgerrechte Behinderungen zugeschrieben worden wären: Frauen hätten wegen der Annahme einer geringen Denkfähigkeit kein Wahlrecht erhalten, People of Color wurden aufgrund der Zuschreibung, schwachsinnig oder krank zu sein, Bürgerrechte vorenthalten und Geflüchtete, Asylsuchende und Migrierte würden kriminalisiert und als krank oder behindert dargestellt (vgl. Siebers 2007, 3; Baynton 2001). Bei all diesen Gruppen würde bzw. wurde über die Assoziierung mit Behinderung gerechtfertigt, sie von Bürgerrechten auszuschließen. Auf Turner (1993) rekurrierend erörtert Siebers, dass es charakteristisch für das Mensch-Sein sei, gebrechlich, generell schwächlich und eben auch endlich zu sein (vgl. ebd., 4). Entgegen der liberalen Tradition, Bürger als autonome, rationale, vertragsfähige Wesen zu konstruieren, und der damit verbundenen ableistischen Ideologie, biete der Fokus auf Behinderung eine andere Perspektive, „representing human society as a community of dependent frail bodies that rely on others for survival“ (ebd., 4). Entscheidend sei, Abhängigkeit nicht als individuellen Charakterzug, sondern als strukturelles Element der menschlichen Gesellschaft (vgl. ebd.) bzw. als anthropologische „menschliche Potenzialität“, als *conditio humana* zu begreifen (vgl. Hirschberg/Valentin 2020, 93). Behinderung kann somit als kritisches Konzept verstanden werden, mit dem die allen menschlichen Gesellschaften zugrundeliegende Struktur der Abhängigkeit von anderen enthüllt werden kann (vgl. Siebers 2007, 4).

In Anlehnung an den schottischen Philosophen MacIntyre (1999, 130) erklärt Siebers, dass Behinderung und die Angewiesenheit auf Andere von allen Menschen in unvorhersehbarem Maß im Leben erfahren werden. In den Disability Studies wird diese Perspektive, dass alle Menschen nur zeitweilig in ihrem Leben nichtbehindert sind und jederzeit eine Behinderung erwerben können, als „temporarily or momentarily able-bodied“ beschrieben (TAB/MAB) (Zola 1993, 171). Auch Kanter als Vertreterin der Disability Legal Studies bezieht sich hierauf in ihrer Argumentation, weshalb die Rechtswissenschaft sich mit Behinderung befassen solle (vgl. Kanter 2011, 449f). Auf Wendells (1996) feministisch-philosophische Studie zu Behinderung rekurrierend, erklärt sie, dass Älterwerden häufig Behindertwerden bedeutet (Wendells 2011, 450), was

die Schlussfolgerung *Behinderung als universelle Kategorie* zu begreifen, unterstützt.

Siebers benennt mehrere Punkte, die dafür sprechen, universelle Menschenrechte mit „the fragility of the mind and body as the foundation“ (2007, 4) zu begründen, von denen ich einige aufgreifen möchte: Erstens würden, vorher aufgrund von (zugeschriebener) Behinderung vom Menschenrechtsstatus Ausgeschlossene, nun aufgrund des gleichen Kriteriums einbezogen. Damit würde Behinderung bzw. Schwäche oder Verletzbarkeit als minimaler Inklusionsstandard für alle Rechtssubjekte verstanden, als gemeinsamer Nenner der Menschlichkeit. Zweitens würden über einen auf Verletzbarkeit basierenden Standard etliche Gruppen, die vorher ausgeschlossen waren, wie Geflüchtete, Kinder, Arme, ältere Menschen und Verfolgte in den Menschenrechtsschutz aufgenommen. Drittens würde mit diesem kritischen Konzept die weitverbreitete Verwiesenheit von Menschen und auch Staaten aufeinander hervorgehoben und dem gefährlichen Mythos (vgl. ebd., 5), einer autonomen Existenz von Individuen und Staaten widersprochen, der mit einer Herabsetzung von in Abhängigkeit und Verwiesenheit aufeinander Stehenden einherginge. Viertens würden mit dem genannten Konzept, Behinderung oder Schwäche als Grundlegung für Menschenrechte zu etablieren, Menschenrechte für diejenigen angestoßen, die sie am stärksten benötigen: Menschen in Not, in Verwiesenheit auf Andere aufgrund von Naturkatastrophen und unterschiedlichen anderen Ursachen.

Die klassische Frage, warum schwache oder behinderte Menschen gleichberechtigt in die Gesellschaft und auch in die Rechtsgemeinschaft aufgenommen werden sollten, kann mit dem Reziprozitätsprinzip beantwortet werden. Darüber hinaus ist es jedoch entscheidend, der das Zeitalter der Moderne prägenden Fähigkeitsideologie etwas entgegenzusetzen:

„Starting from disability reverses the ideological expectation that human potential can be quantified for the simple reason that disability is variable and thus surprising, and surprise helps one to rethink human potential [...].“ (ebd., 5)

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Behinderung als Grundkonzept der universellen Menschenrechte zu begreifen, als „human experience“ (Lid 2015, 1557), schließt jegliche zusätzlichen Bedingungen für den Erhalt von Menschenrechten aus, die über das bloße Menschsein für das Recht, Rechte zu haben, hinausgehen.

2.3 Menschenrechtsansatz von Behinderung: Basis für eine neue inklusive Menschenrechtstheorie

Weniger philosophisch als rechtstheoretisch soll im Folgenden die Bedeutung der UN-BRK mit ihren inhaltlichen und den Neuerungen zur Rechtsdurchsetzung

eingeeordnet werden. So argumentiert die deutsche Rechtswissenschaftlerin Degener (2019), dass mit der Konvention der Ansatz einer inklusiven Menschenrechtstheorie einhergehe. Als Begründung weist sie auf die Innovationen „für das Völkerrecht im Allgemeinen und für das nationale (Behinderten-)Recht im Besonderen“ hin, die auf „einem Verständnis von Gleichheit und Diskriminierungsfreiheit [basieren], das weit über den konkreten Anwendungsbereich hinaus“ bedeutsam ist (Degener 2019, 488). Bevor dies vertieft wird, subsumiere ich kurz die Bedeutung der UN-BRK:

Mit der BRK wird der „traditionelle Wohlfahrtsansatz in der Behindertenpolitik“ durch einen „Bürgerrechtsansatz“ ersetzt, der sich an den von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen, wie auch der Behindertenbewegung, erkämpften Civil Rights, orientiert (vgl. Degener 2019, 488 f.). Deren Ziel war und ist es, ohne Diskriminierung zu einer Gesellschaft zu gehören. Degener nimmt hier Bezug zum Gründungspostulat der Vereinten Nationen (1945), Menschenrechte qua Menschsein und nicht aufgrund bestimmter Bedingungen verliehen zu bekommen. Sie greift sozusagen Arendts Plädoyer auf und stärkt es durch den Verweis auf die produktive Weiterentwicklung der Menschenrechte. In der Entwicklung der BRK wurden Erkenntnisse der Disability Studies und der feministischen Rechtswissenschaft aufgenommen, was besonders im Behinderungsverständnis, in der Fokussierung auf die Benachteiligungsstrukturen für behinderte Menschen, in der Involvierung der Zivilgesellschaft (durch die internationale Behindertenbewegung) und auch in der intersektionalen Formulierung von Artikel sechs, behinderter Frauen, deutlich wird (vgl. ebd., 489).

Neben anderen Neuerungen, die Degener ausführt, soll hier der Schwerpunkt inklusive Gleichheit und (Diskriminierungs-)Freiheit hervorgehoben werden. Die Menschenrechtsgrundsätze, Freiheit und Gleichheit, für behinderte Menschen in adäquater Weise zu formulieren, bedeutet, sie inklusiv zu denken und entsprechend auszugestalten. Menschenwürde, in der Konvention an vielen Stellen betont, bildet hierbei die Basis, die allen Menschen und auch denjenigen mit hohem Assistenzbedarf innewohnt und zugesprochen ist. Wie auch Degener und Butschkau explizieren, enthält die Konvention „innovative theoretische Zugänge für zwei rechtsphilosophische Konzepte, die zu den Grundpfeilern der internationalen Menschenrechte gehören: Autonomie als Bestandteil persönlicher freiheitlicher Selbstbestimmung und Gleichheit als fundamentales Menschenrecht und Rechtsprinzip“ (2020, 136). In der UN-BRK wird Autonomie im Gegensatz zum traditionellen Verständnis der Moderne (s. o.) als *assistierte Unabhängigkeit, Autonomie und Selbstbestimmung* verstanden. Hierdurch wird anerkannt, dass auch Menschen mit kognitiven oder psychischen Behinderungen das Recht haben, ihre eigenen Entscheidungen, ggf. mit Unterstützung, zu treffen (vgl. ebd., 137; Art. 12 Abs. 3 UN-BRK). Der Ausschuss für die Rechte behinderter Menschen hat zur gleichen Anerkennung vor dem Recht expliziert, dass geistige Fähigkeit vom gesellschaftlichen Kontext abhängt (CRPD Committee 2014: GC Nr. 1, Paragraph 14).

So hat der Ausschuss näher ausgeführt, dass Unterstützung ein weit-gefasster Begriff ist, der vielfältig, je nach individuellem Bedarf, ausgelegt werden sollte, u. a. können behinderte Menschen Vertrauenspersonen wählen, Gebärdensprachdolmetschung: oder auch andere Kommunikationsassistenten für nicht-sprechende Menschen (vgl. ebd., Abs. 17). Mit diesem radikal inklusiven Autonomieansatz der UN-BRK werden auch Menschen, die im Koma liegen, einbezogen, und zwar, wie Degener und Butschkau (2020, 138) auf den Ausschuss referierend hervorheben, indem Unterstützung sich an den Vorlieben dieser Personen und an der bestmöglichen Interpretation ihres Willens orientiert (vgl. Ausschuss 2014, Allg. Bemerkung Nr. 1: Abs. 21). Wie mit dem *Konzept der unterstützten Autonomie* hat der Ausschuss mit dem *Konzept der inklusiven Gleichheit* normativ fundiert, wie sich dieses von formaler und substantieller Gleichheit unterscheidet und darüber hinausgeht. Während formale Gleichheit auf die formale Gleichbehandlung ausgerichtet ist, ist sie ungeeignet, um indirekter Diskriminierung entgegenzuwirken. Hier greift das von der feministischen Rechtswissenschaft und den Gender Studies entwickelte *Konzept der substantiellen Gleichheit*, mit dem „System und Strukturen der Diskriminierung wie auch Machtverhältnisse in den Blick“ genommen werden (Degener/Butschkau 2020, 140). Das vom Ausschuss entwickelte Konzept der inklusiven Gleichheit umfasst zum Beispiel auch angemessene Vorkehrungen im Einzelfall, deren Versagung eine Diskriminierung darstellt. Die vier Dimensionen dieses Konzepts führt er in den Allgemeinen Bemerkung Nr. 6 zu Gleichheit und Nicht-Diskriminierung aus (vgl. CRPD Committee 2018: GC Nr. 6, Abs. 11; Degener 2019, 493).

Mit der Erweiterung der rechtsphilosophischen Konzepte um unterstützte Autonomie und inklusive Gleichheit sind auch die von Hannah Arendt genannten besonders gefährdeten Gruppen wie geflüchtete oder migrierte behinderte Menschen in intersektionaler Weise berücksichtigt. Auch die Verpflichtung der Vertragsstaaten zur Bekämpfung von Mehrfachdiskriminierung sowie die Bedingungslosigkeit, mit der das Recht, Rechte zu haben, allen Menschen mit der notwendigen Assistenz in der UN-BRK zugesprochen wird, zeigt die Weiterentwicklung des Menschenrechtssystems und damit auch der Menschenrechtspolitik mit der UN-BRK, die sich auch auf die bereits vorher bestehenden Menschenrechtsverträge auswirkt.

3 Resümee und Desiderata

Kurz zusammengefasst, kulminiert die Debatte um Menschenrechte in den Disability Studies in der Forderung nach gleichem Zugang zum Recht, gleiche Rechte ausüben zu können – ob es sich um das Recht auf den Zugang zum allgemeinen Bildungssystem, auf das Recht auf Gewaltfreiheit, auf Nichtdiskriminierung oder auch das Recht auf gleichberechtigte politische Teilhabe

handelt. Alle diese Forderungen nach unterschiedlichen Rechtsausübungen fokussieren das Recht auf gleichen Zugang zum Recht (Art. 12 UN-BRK), was weltweit als größte Herausforderung in den Vertragsstaaten bei der Umsetzung der UN-BRK aufgefasst wird (vgl. Degener 2016, 6). Das Recht, als Rechtssubjekt anerkannt zu werden, ist eines der grundlegenden Menschenrechte – dies bezieht sich auf alle und damit auch auf behinderte Menschen. Dies entspricht dem Plädoyer Hannah Arendts, das damit auch für die aktuelle Debatte zentral ist. Nur wer als Rechtssubjekt anerkannt ist, kann die Gesamtheit aller Menschenrechte in Anspruch nehmen. Ohne rechtliche Handlungsfähigkeit zu besitzen, existiert jemand zivilrechtlich nicht (vgl. Degener 2016, 4). Hieran lässt sich erkennen, dass das von Hannah Arendt aufgezeigte Dilemma immer noch besteht: Menschenrechte zu haben, erfordert im ersten Schritt deren nationalstaatliche Anerkennung und im zweiten Schritt deren Umsetzung.

Literatur

- Arendt, Hannah (1949): „Es gibt nur ein einziges Menschenrecht“. In: Die Wandlung, 4, S. 754–770.
- Arendt, Hannah (1951/2020): Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft. München: Piper.
- Beckett, Angharad (2005): Reconsidering Citizenship in the Light of the Concerns of the UK Disability Movement. In: Citizenship Studies, 4, S. 405–421.
- Baynton, Douglas (2001): Disability and the Justification of Inequality in American History. In: Longmore, Paul/Umansky, Lauri (Hrsg.): The New Disability History. American Perspectives. New York: University Press, S. 33–57.
- Bezmez, Dikmen/Yardımcı, Sibel (2010): In search of disability rights: citizenship and Turkish disability organizations. In: Disability & Society, 5, S. 603–615.
- Burns, Nicola (2017): The human right to health: exploring disability, migration and health. In: Disability & Society, 10, S. 1463–1484.
- Carey, Allison (2003): Beyond the Medical Model: A reconsideration of ‚feble-mindedness‘, citizenship, and eugenic restrictions. In: Disability & Society, 4, S. 411–430.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2014): General comment No. 1. Article 12: Equal recognition before the law, CRPD/GC/C/1. URL: www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/gc.aspx [letzter Zugriff: 27.04.2021].
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2018): General comment No. 6 on equality and non-discrimination, CRPD/GC/C/6. URL: www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/gc.aspx [letzter Zugriff: 27.04.2021].
- Degener, Theresia (2016): Erwachsenenschutz, Vormundschaft und Betreuung aus menschenrechtlicher Behinderungsperspektive. Vortrag auf dem 4. Weltkongress Betreuungsrecht 14.–16. September 2016, Vortragsskript, 1–9. URL: www.bodys-wissen.de/files/bodys_wissen/Downloads/Stellungnahmen%20und%20Vortraege/Vortrag_Weltkongress_Betreuungsrecht_Degener.pdf [letzter Zugriff: 27.04.2021].
- Degener, Theresia (2019): Die UN-Behindertenrechtskonvention – Ansatz einer inklusiven Menschenrechtstheorie. Jahrbuch des öffentlichen Rechts der Gegenwart, Neue Folge/Band 67, Sonderdruck 2019, Mohr Siebeck, S. 487–508.
- Degener, Theresia/Butschkau, Malin (2020): Emanzipation ohne Vereinnahmung. Menschenrechtsbasierte Forschung in den Disability Studies. In: Brehme, Daniel/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hrsg.): Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 132–150.
- Goffman, Erving (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Hahn, Harlan (1987): Civil Rights FOR Disabled Americans: The Foundation of a Political Agenda. URL: www.independentliving.org/docs4/hahn.html [letzter Zugriff: 27.04.2021].
- Harpur, Paul (2012): Embracing the new disability rights paradigm: the importance of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. In: *Disability & Society*, 1, S. 1–14.
- Hirschberg, Marianne/Valentin, Gesche (2020): Verletzlichkeit als menschliches Kriterium. In: Brehme, Daniel/Fuchs, Petra/Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hrsg.): *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 89–95.
- Hughes, Bill (2015): Disabled people as counterfeit citizens: the politics of resentment past and present. In: *Disability & Society*, 7, S. 991–1004.
- Kanter, Arlene (2009): The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Implications for the Rights of Elderly People Under International Law, 25 Ga. St. U.L. Rev., S. 527–573. URL: <https://readingroom.law.gsu.edu/gsulr/vol25/iss3/4> [letzter Zugriff: 27.04.2021].
- Kanter, Arlene (2011): The Law: What's Disability Studies got to do with it or an introduction to Disability Legal Studies. In: *Columbia Human Rights Law Review*, 2, S. 403–479.
- Lang, Raymond (2009): The United Nations Convention on the right and dignities for persons with disability: A panacea for ending disability discrimination? In: *European Journal of Disability Research*, 3, S. 266–285.
- Lawson, Anna/Beckett, Angharad (2020): The social and human rights models of disability: towards a complementarity thesis. *The International Journal of Human Rights*, S. 1–32.
- Lid, Inger Marie (2015): Vulnerability and disability: a citizenship perspective. *Disability & Society*, 10, S. 1554–1567.
- MacIntyre, Alasdair (1999): *Dependent rational animals: Why human beings need the virtues*. Chicago: Open Court.
- McBryde Johnson, Harriet (2003): The Disability Gulag. *New York Times Magazine*, Nov. 23, URL: www.nytimes.com/2003/11/23/magazine/the-disability-gulag.html [letzter Zugriff: 27.04.2021].
- Meekosha, Helen/Frohman, Carolyn (2010): Recognition, respect and rights: disabled women in a globalised world. URL: www.academia.edu/1196656/Recognition_respect_and_rights_disabled_women_in_a_globalised_world [letzter Zugriff: 27.04.2021].
- Mor, Sagit (2018): With Justice and Access for All. In: *Cardozo Law Review*, 39, S. 611–647.
- Oliver, Michael (1990): *The Politics of Disablement*. London: Macmillan.
- Scotch, Richard (2015): Introduction to the Special Issue on the Americans with Disabilities Act. In: *Disability Studies Quarterly*, 3, S. 1–2. URL: <https://dsq-sds.org/article/view/4926/4063> [letzter Zugriff: 27.04.2021].
- Sépulchre, Marie (2018): Tensions and unity in the struggle for citizenship: Swedish disability rights activists claim ‚Full Participation! Now!‘. In: *Disability & Society*, 4, S. 539–561.
- Siebers, Tobin (2007): Disability and the Right to Have Rights. In: *Disability Studies Quarterly*, 1–2, S. 1–8. URL: dsq-sds.org/article/view/13/13 [letzter Zugriff: 27.04.2021].
- Soldatic, Karen (2013): The transnational sphere of justice: disability praxis and the politics of impairment. In: *Disability & Society*, 6, S. 744–755.
- Stein, Michael/Stein, Penelope (2007): *Beyond Disability Civil Rights*. Hastings Center.
- Straimer, Clara (2011): Between protection and assistance: is there refuge for asylum seekers with disabilities in Europe? *Disability & Society*, 5, S. 537–551.
- von Daniels, Susanne/Degener, Theresia/Jürgens, Andreas (Hrsg.) (1983): *Krüppel-Tribunal. Menschenrechtsverletzungen im Sozialstaat*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- van Trigt, Paul (2020): Equal reproduction rights? The right to found a family in United Nations' disability policy since the 1970s. In: *The History of the Family*, 2, S. 202–213.
- Waddington, Lisa/Priestley, Mark (2021): A human rights approach to disability assessment. In: *Journal of International and Comparative Social Policy*, 1, S. 1–15.
- Waldschmidt, Anne/Sépulchre, Marie (2019): Citizenship: reflections on a relevant but ambivalent concept for persons with disabilities. In: *Disability & Society*, 3, S. 421–448.
- Wendell, Susan (1996): *The Rejected Body: Feminist Philosophical Reflections on Disability*. New York: Routledge.
- Zola, Irving Kenneth (1993): „Self, Identity and the Naming Question: Reflections on the Language of Disability“, In: *Social Science and Medicine*, Bs. 36, S. 167–173.

Menschenrechte – Grundlage und Auftrag pädagogischen Handelns

Kathrin Günnewig, Mareike Niendorf und Sandra Reitz

Einleitung

Bildung ist ein Menschenrecht. Sie gilt als Schlüssel für den Zugang zu weiteren Menschenrechten, denn Bildung ermöglicht und stärkt die politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Teilhabe an der Gesellschaft. Das Menschenrecht auf Bildung bietet die Grundlage dafür, dass Menschen ihre Rechte kennen und aktiv ausüben können.¹ Dementsprechend wird Bildung als lebenslanger Prozess verstanden, in schulischen wie in außerschulischen Kontexten. Das Recht auf Bildung und verschiedene Aspekte dieses Rechts wurden international zunächst in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 niedergeschrieben und anschließend in vielen UN-Konventionen weiter differenziert.² So enthält der UN-Sozialpakt in Artikel 13 das Recht auf Bildung, inklusive der Forderung nach einer kostenlosen Grundbildung. Andere UN-Konventionen beschreiben die Rechte, und somit auch das Recht auf Bildung, für bestimmte Personengruppen, etwa für Menschen mit Behinderungen oder für Kinder. Die in den UN-Konventionen festgeschriebenen Artikel zu Bildung sind in Deutschland geltendes Recht (vgl. Art. 59 Abs. 2 und Art. 20 Abs. 3 des GG; BVerfG 2006, Rn. 52). Für den Schulbereich verdeutlicht die Kultusministerkonferenz entsprechend:

„Die Menschenrechte einschließlich des Menschenrechts auf Bildung [...] gehören zum Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule [...]. Die Thematisierung und Verwirklichung der Menschenrechte, [...] ist Teil einer nachhaltigen und umfassenden Unterrichts- und Schulentwicklung. Dies ist Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer sowie aller in Schulen tätigen Fachkräfte [...]. Dazu gehört in besonderem Maße die Ermutigung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler zur Wahrnehmung ihrer eigenen Rechte und zum Eintreten für die Rechte anderer.“ (KMK 2018, 3, 5).

Der Beitrag erläutert in einem ersten Schritt die menschenrechtlichen Grundlagen für den Bildungsbereich. Ein Schwerpunkt liegt hierbei auf dem Menschenrecht

1 Teile dieses Kapitels sind leicht aktualisiert entnommen aus: Niendorf/Reitz 2016, 15–26.

2 Zu nennen sind vor allem die folgenden UN-Konventionen: Sozialpakt, Kinderrechtskonvention, Behindertenrechtskonvention, Anti-Rassismuskonvention und Frauenrechtskonvention.

auf Bildung und der UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training. In einem zweiten Schritt behandelt der Beitrag sich daraus ergebende Implikationen für die Pädagogik. Dies beinhaltet die Verpflichtung zu Menschenrechtsbildung ebenso wie die Stärkung einer Haltung, die sich an Menschenrechten als Maßstab für praktisches pädagogisches Handeln orientiert. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, das eigene pädagogische Handeln konsequent mit Blick auf menschenrechtliche Prinzipien wie Diskriminierungsschutz, Inklusion und Partizipation zu reflektieren.

1 Inhalte des Menschenrechts auf Bildung

Betrachtet man das Recht auf Bildung genauer, geht es neben den Rechten von Lernenden auch um die Rechte von Pädagog*innen, Eltern und weiteren am Bildungsprozess Beteiligten. Um die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung zu überprüfen, hat sich auf UN-Ebene das durch die frühere UN-Sonderbericht-erstatteerin Tomasevski entwickelte Schema der Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit durchgesetzt. Dieses wird auch als „4A-Schema“ (für die englischen Begriffe availability, accessibility, acceptability, adaptability) bezeichnet (vgl. für diesen und den folgenden Abschnitt ICESCR-Ausschuss 1999, Ziffer 6):

- *Verfügbarkeit (availability)*: Bildungseinrichtungen und benötigte Ressourcen müssen in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen und funktionsfähig sein.
- *Zugänglichkeit (accessibility)*: Bildung muss formal und de facto für alle zugänglich sein (Nichtdiskriminierung). Dabei geht es sowohl um physische Zugänglichkeit wie auch um wirtschaftliche Zugänglichkeit. Bildung muss für alle erschwinglich sein (kostenlose Grundbildung).
- *Annehmbarkeit (acceptability)*: Form und Inhalt von Bildung müssen auf die Bedürfnisse und Lebenslagen der Lernenden und gegebenenfalls die der Eltern abgestimmt sein, d.h. relevant, dem Kontext angemessen und hochwertig. Die in den UN-Konventionen festgelegten Bildungsziele sind zu beachten.
- *Adaptierbarkeit (adaptability)*: Bildung muss flexibel sein: Sie muss sich an gesellschaftliche Veränderungen anpassen sowie an die Bedürfnisse der Lernenden.

Wiederkehrend ist in den UN-Konventionen formuliert, dass Bildung auf „die volle Entfaltung“ der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein soll (z. B. ICESCR, Art. 13; vgl. Niendorf/Reitz 2016, 15–26). In den Konventionen wird deutlich, dass es dabei sowohl um geistige als auch um körperliche Fähigkeiten geht (vgl. etwa CRC, Art. 29, Abs. 1 a). Dazu

muss Bildung – wie auch die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) betont – die besten Interessen des Kindes verfolgen, auf das Kind zentriert sowie kinderfreundlich und partizipativ angelegt sein. Insbesondere sollen die Lehrmethoden berücksichtigen, dass jedes Kind besondere Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse mitbringt (vgl. CRC, Art. 3).

Neben dem Verständnis von Bildung als volle Entfaltung der Persönlichkeit verstehen die UN-Konventionen Bildung auch als Vorbereitung bzw. als Unterstützung für „eine wirksame Teilhabe“ (CRPD, Art. 24, Abs. 2 d) sowie für ein „verantwortungsvolles Leben in einer freien Gesellschaft“ (CRC, Art. 29; vgl. ICESCR, Art. 13). Dementsprechend sind weitere wichtige Bildungsziele „die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten“ (ICESCR, Art. 13; sowie wortgleich CRC, Art. 29, Abs. 1 b; vgl. CRPD, Art. 24, Abs. 1 a) sowie „die Achtung vor der menschlichen Vielfalt“ (CRPD, Art. 24, Abs. 1 a). An dieser Stelle wird deutlich, dass das Recht auf Bildung auch ein Recht auf Menschenrechtsbildung umfasst.

2 Menschenrechtsbildung

Menschenrechtsbildung trägt wesentlich zur Verbreitung und Achtung der Menschenrechte bei. Sie vermittelt nicht nur Wissen über die Rechte, sondern macht die Rechte für Menschen erfahrbar und stärkt sie darin, sich für Menschenrechte einzusetzen.

Die UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training (UN-MRBT)³ beschreibt die Inhalte und Ziele von Menschenrechtsbildung auf der Grundlage eines Bildungsverständnisses, das neben der Auseinandersetzung mit Inhalten und individuellen Lernprozessen immer auch Persönlichkeitsbildung, Teilhabe- und Mitgestaltungsprozesse sowie gemeinsames Lernen beinhaltet.

Menschenrechtsbildung als Bestandteil des Menschenrechts auf Bildung ist ein lebenslanger Prozess und betrifft entsprechend alle Altersgruppen sowie alle Kontexte von Bildung: die frühkindliche Bildung, Grund-, Sekundar- und Hochschulbildung sowie alle Formen von Bildung, Ausbildung und Lernen in formalen, non-formalen oder informellen Kontexten, in Berufsausbildung, Weiterbildung sowie auch die Information, Bewusstseinsbildung und Sensibilisierung der Gesellschaft. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, die Bedürfnisse und Voraussetzungen der jeweiligen Zielgruppen zu berücksichtigen – in der Konzeption, den Inhalten und der methodischen Gestaltung von Bildungsangeboten (vgl. UN-Generalversammlung 2011, Art. 3).

3 Die UN-Erklärung zu Menschenrechtsbildung und -training ist kein rechtsverbindliches Dokument, bildet jedoch als Referenz- und Orientierungsrahmen das gemeinsame Verständnis der Staaten zu Inhalten und Zielen sowie bedeutsamen Aspekte für eine wirksame Umsetzung von Menschenrechtsbildung ab.

Hauptverantwortlich für die Umsetzung der Menschenrechte sind die Staaten. Sie sind verpflichtet, Menschenrechte zu achten und zu gewährleisten und Menschen vor Eingriffen in ihre Rechte durch Dritte zu schützen (vgl. Eide 1987, Abs. 67–69; HRC 2004, Abs. 3–7). Für das Recht auf Menschenrechtsbildung bedeutet dies, dass Staaten politische Strategien und Maßnahmen entwickeln müssen, um Menschenrechtsbildung in den unterschiedlichen Bildungskontexten zu ermöglichen und zu verankern (z.B. in Lehrplänen und Curricula). Bei der Umsetzung sollen auch Akteure und Expertisen aus Privatwirtschaft, Zivilgesellschaft und nationalen Menschenrechtsinstitutionen eingebunden werden. Damit Menschenrechte verwirklicht werden, müssen sie von der gesamten Gesellschaft gelebt und verteidigt werden, insbesondere von Personen, die im staatlichen Auftrag handeln (z. B. Lehrer*innen, Erzieher*innen, Sozialarbeitende, Polizist*innen, Richterschaft) (vgl. UN-Generalversammlung 2011, Art. 7, 8, 10).

Menschenrechtsbildung trägt dazu bei, Menschenrechtsverletzungen zu vermeiden und vorzubeugen sowie allen Formen von Diskriminierung, Vorurteilen, Hass und den ihnen zugrundeliegenden Einstellungen entgegenzuwirken. So fördert Menschenrechtsbildung eine „Kultur der Menschenrechte“⁴, in der sich jede*r der eigenen Rechte und der der anderen bewusst ist, sie respektiert und verteidigt (vgl. UN-Generalversammlung 2011, Art. 2, Art. 4).

2.1 Zentrale menschenrechtliche Prinzipien

Zentrale menschenrechtliche Prinzipien sind die Anerkennung und Wertschätzung menschlicher Vielfalt, der Schutz vor Diskriminierung sowie Inklusion und Partizipation. Sie sind in Bildungskontexten handlungsleitend und tragen dazu bei, dass jeder Mensch Zugang zu Menschenrechtsbildung erhält, teilhaben und mitgestalten kann (vgl. UN-Generalversammlung 2011, Art. 5).

Diskriminierungsschutz

Die Menschenrechte verbieten Ungleichbehandlung, die an bestimmte tatsächliche oder zugeschriebene Merkmale anknüpft und sich nicht rechtfertigen lässt. Menschen erfahren Diskriminierungen zum Beispiel durch Rassismus und/oder anknüpfend an Religionszugehörigkeit, Geschlechtsidentität, sexuelle Orientierung oder Beeinträchtigungen. Mit den Diskriminierungsverboten reagieren die Menschenrechte auf gesellschaftlich und historisch tief verwurzelte strukturelle Ungleichheiten, die sich als Ungleichbehandlung, Ausgrenzung oder

4 „Kultur der Menschenrechte“ soll hier verstanden werden als ein andauernder Prozess, der für ein aktives Leben von Menschenrechten im Alltagshandeln steht und durch die Vielfalt der Menschen in den jeweiligen Kontexten geprägt und gestaltet wird.

gar Gewalt manifestieren. Der stark durch Schwarze Frauenbewegungen geprägte intersektionale Ansatz nimmt dabei die Überschneidungen und Verwobenheiten von historisch gewachsenen Machtverhältnissen wie zum Beispiel Sexismus und Rassismus in den Blick und betrachtet sie nicht nur additiv (vgl. Crenshaw 1989).

Der Abbau von Diskriminierungen und Stereotypen ist wesentlicher Auftrag von Menschenrechtsbildung und in diversen UN-Konventionen verankert, etwa in der Frauenrechtskonvention (vgl. CEDAW, Art. 10c) oder in der Behindertenrechtskonvention (vgl. CRPD, Art. 8).

Inklusion

Inklusion basiert auf der Anerkennung der Würde jedes Menschen und der universellen sowie unteilbaren Gültigkeit der Menschenrechte (vgl. CRPD, Art. 1, Art. 3). Inklusion ist ein menschenrechtliches Prinzip und leistet einen Beitrag zur Umsetzung der Rechte aller und dem Schutz vor Diskriminierung. Der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen bezieht eindeutig Stellung für inklusive Bildung und fordert, dass Gesetze und Konzepte für segregierende Bildung abgeschafft werden müssen (vgl. CRPD, Art. 24 sowie zuletzt CRPD-Ausschuss 2018, Ziffer 30). Dies folgt der Logik, dass eine inklusive Gesellschaft eine inklusive Schule benötigt.

Die UN-Behindertenrechtskonvention fordert einen radikalen Perspektivwechsel: Weg von einem defizitären Blick auf Behinderung, hin zum Abbau von gesellschaftlichen (Teilhabe)barrieren. Eine inklusive Perspektive nimmt deshalb menschliche Vielfalt als Normalität zum Ausgangspunkt und teilt Menschen nicht in Gruppen bezüglich einer vermeintlichen Abweichung von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen ein. Ziel und Auftrag ist vielmehr die Entwicklung eines gesellschaftlichen Umfeldes, das von vornherein allen Menschen Zugang bietet und uneingeschränkte Teilhabe ermöglicht, indem Barrieren frühzeitig erkannt und beseitigt werden.

Partizipation

Partizipation bedeutet Beteiligung, Mitbestimmung und -entscheidung, und ist eng mit Inklusion verknüpft: „Teil-haben“ (Partizipation) und „Teil-sein“ (Inklusion) bedingen einander⁵. Damit das Recht auf Partizipation verwirklicht werden kann, braucht es die Anerkennung des Gegenübers, die Wertschätzung seiner Perspektiven und seine Einbeziehung in alle bedeutsamen (Entscheidungs-) Prozesse. Partizipation bedeutet auch, sich mit diskriminierungsfreien Zugängen, mit Entscheidungsbefugnissen und Machtverteilung auseinanderzusetzen und Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen. Dabei ist es wichtig, Partizipation als

5 Vgl. Gummich 2014

verbindlichen, kontinuierlichen Prozess zu verstehen (vgl. z.B. CRC, Art. 12; CRPD, Art. 4 Abs. 3, Art. 33 Abs. 3).

2.2 Bildung über, für und durch Menschenrechte

Die UN-Erklärung beschreibt Menschenrechtsbildung anhand von drei Dimensionen. Auch wenn diese Dimensionen getrennt voneinander betrachtet werden, überschneiden sie sich in der Praxis. Sie bauen nicht linear aufeinander auf, sondern tragen im gleichen Maße dazu bei, dass Menschenrechtsbildung umfänglich wirksam wird.



(©DIMR)

Bildung *über* Menschenrechte

Nach der UN-MRBT umfasst diese Dimension „die Bereitstellung von Wissen und das Verständnis für Normen und Prinzipien der Menschenrechte sowie der ihnen zugrundeliegenden Werte und Mechanismen zu ihrem Schutz“ (UN-Generalversammlung 2011, Art. 2a).

Lernen über Menschenrechte bedeutet die inhaltliche Auseinandersetzung mit Menschenrechten, dem Menschenrechtsschutzsystem sowie mit den Möglichkeiten von Einzelpersonen, Organisationen oder Staaten, sich für Menschenrechte

einzusetzen. Weitere Elemente dieser Dimension sind die Beschäftigung mit der historischen Entwicklung der Menschenrechte, ihrer Bedeutung für die Lebensrealität verschiedener Personengruppen, das Wissen über Ursachen und Ausmaße von Menschenrechtsverletzungen oder kritische Perspektiven auf Menschenrechte. Auch der Austausch über unterschiedliche Perspektiven und Verständnisse sowie die Reflexion von Werten gehören dazu.

Bildung für Menschenrechte

Nach der UN-MRBT bedeutet diese Dimension „Menschen darin zu stärken, ihre Rechte wahrzunehmen und auszuüben sowie die Rechte anderer zu achten und hochzuhalten“ (UN-Generalversammlung 2011, Art. 2c).

Ein ‚Lernen für Menschenrechte‘ meint, Personen zu befähigen, sich für die eigenen Rechte und die Rechte anderer Menschen einzusetzen (Empowerment und Solidarität). Dies kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden: In Bezug auf die eigene Institution sind Selbstreflexions- und Weiterentwicklungsprozesse im Rahmen von Organisationsentwicklung, die Auseinandersetzung mit z. B. dem ‚Index für Inklusion‘ (vgl. Boban/Hinz 2015) oder die Entwicklung von internen Beschwerdemechanismen mögliche Ansatzpunkte. Darüber hinaus kann ein ‚Lernen für Menschenrechte‘ durch ein offenes Eintreten für Kinder- und Menschenrechte stattfinden, z. B. durch Mitwirkung in Netzwerken, die sich für die bewusste Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention an Schulen einsetzen.

Bildung durch Menschenrechte

Diese Dimension beinhaltet laut UN-MRBT „die Formen des Lernens und Unterrichtens, welche die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden achten“ (UN-Generalversammlung 2011, Art. 2b).

Im Fokus stehen hier also die Rechte von Personen in Lern- und Bildungsangeboten. Es geht um Aspekte wie Lernumgebung und Zugänge, um Beziehungsgestaltung, Sprache, Materialien und Methoden. Diese Dimension verdeutlicht den Alltagsbezug von Menschenrechtsbildung in unterschiedlichen Bildungsettings und hängt eng mit den Prinzipien Diskriminierungsschutz, Inklusion und Partizipation zusammen (siehe Kapitel 2.1).

3 Implikationen für eine menschenrechtsorientierte Bildungspraxis

Menschenrechte als Maßstab für die Umsetzung von Bildungsangeboten anzulegen ist also ein Kernelement von Menschenrechtsbildung. Durch die Orientierung an Menschenrechten lassen sich eine Reihe an Implikationen für die Konzeption und

Durchführung von Bildungsveranstaltungen ableiten, selbst wenn sich diese nicht inhaltlich mit Menschenrechten auseinandersetzen: Denn das Recht auf Bildung ist nur dann verwirklicht, wenn menschenrechtliche Prinzipien wie Inklusion, Partizipation und Diskriminierungsschutz beachtet werden.⁶

3.1 Rahmenbedingungen

Bei der Konzeption und Durchführung menschenrechtsorientierter Bildungsveranstaltungen gilt es zunächst, deren kontextuelle Einbettung zu reflektieren. Je nach pädagogischem Setting und Bildungseinrichtung können Zugangs- und Teilhabebarrieren dazu führen, dass Personen von vornherein ausgeschlossen werden. Hierzu zählen neben offensichtlichen Faktoren wie Teilnahmebeiträgen auch subtilere Wirkmechanismen: zum Beispiel, wenn in der Ausschreibung nicht über die Zugänglichkeit der Räumlichkeiten informiert und keine Ansprechperson für Rückfragen genannt wird. Auch bei der institutionellen Anbindung der genutzten Räumlichkeiten und der Bewerbung der Angebote sollten mögliche Barrieren vorab reflektiert und vermieden werden. Eine Einladung sollte deutlich machen, dass Personen mit unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen willkommen sind, aktiv einbezogen werden und von dem Bildungsangebot profitieren können. Ausnahmen hiervon bilden selbstverständlich Veranstaltungen, die sich als reine Sensibilisierungs- oder Empowermentangebote verstehen und entsprechend nur an Personen bestimmter Positionierungen gerichtet sind.

Die inhaltliche Ausrichtung der Lerneinheiten sollte idealerweise partizipativ angelegt sein und gemeinsam mit den Lernenden gestaltet werden. Hilfreich kann es dabei sein, die Bedarfe und Interessen der Lernenden – falls möglich – schon im Vorfeld abzufragen. Um bereits in der Konzeption verschiedene Perspektiven und Expertisen zu berücksichtigen, empfiehlt es sich, Lernangebote gemeinsam mit unterschiedlichen Pädagog*innen (und ggfs. externen Personen) zu entwickeln. Überlegungen in Bezug auf Zugänglichkeit, Teilhabebarrieren, partizipative Entscheidungsprozesse und (Macht)Strukturen gilt es nicht nur auf Seiten der Lernenden zu reflektieren, vielmehr ist auch die Etablierung einer diskriminierungskritischen, inklusiven und partizipativen Einrichtungskultur notwendiger Bestandteil der Konzeption menschenrechtsorientierter Bildungsveranstaltungen (vgl. u.a. Boban/Hinz 2015).

3.2 Gestaltung menschenrechtsbasierter pädagogischer Praxis

Das Recht auf Bildung, aber auch die Rechte auf gesellschaftliche Teilhabe, Meinungsfreiheit, wirksame Beteiligung und das Recht auf Nicht-Diskriminierung

6 Ausführlichere Darstellung der hier thematisierten Inhalte in Niendorf 2019.

bilden einen zentralen Orientierungsrahmen, um Bildungsprozesse zu gestalten. In der Regel empfiehlt es sich, verschiedene Varianten einer Lerneinheit vorzubereiten, um auch kurzfristig auf individuelle Bedarfe eingehen zu können. Darüber hinaus gilt es, aktiv Partizipationsmöglichkeiten in die eigene Bildungsveranstaltung einzubauen, wenn möglich auch in Bezug auf die Auswahl von Themenschwerpunkten, und transparent über Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation zu kommunizieren (vgl. Reitz 2015, 5-8). Ziel von menschenrechtsorientiertem, pädagogischem Handeln sollte immer auch sein, einen respektvollen, wertschätzenden Austausch verschiedener Perspektiven zu ermöglichen und gleichzeitig Diskriminierungsschutz aktiv umzusetzen. Dies ist Voraussetzung dafür, dass alle Anwesenden gut lernen können. Lernangebote entsprechend zu gestalten, ist eine wesentliche Verantwortung der Pädagog*innen. Dazu gehört auch, sich bewusst zu machen, dass keine Lerngruppe homogen ist und pädagogische Settings in der Regel keine ‚sicheren Räume‘ für von Diskriminierungen betroffenen Personen sind. Dabei gilt es, nicht nur an sichtbare Diskriminierungsdimensionen oder den Pädagog*innen bereits bekannte Positionierungen zu denken.

Damit sich in einem Lernraum alle wohlfühlen, können zu Beginn Vereinbarungen mit der Gruppe besprochen und erarbeitet werden. Bestandteil solcher Vereinbarungen sollte etwa sein, niemanden nach persönlichen Diskriminierungserfahrungen zu befragen oder aufzufordern, darüber zu berichten. Auch wenn selbstverständlich alle Beteiligten eigene Erfahrungen selbstbestimmt einbringen dürfen, gilt es sicherzustellen, dass Lernende nicht als ‚Repräsentant*innen‘ einer bestimmten Personengruppe adressiert werden oder Personen auf Kosten anderer Anwesender lernen. Empfehlenswert sind außerdem klare Vereinbarungen, wie Lernende niedrigschwellig darauf hinweisen können, dass sie sich unwohl fühlen oder eine (persönliche) Grenze überschritten wurde. In diesem Zusammenhang sollte es auch immer möglich sein, die Verantwortung für eine betroffenenorientierte Bearbeitung an die Pädagog*innen abzugeben (vgl. Cobbinah 2019, 74).

Nicht zuletzt sollte auch eine konstruktive Fehlerfreundlichkeit gelebt werden, bei der niemand Gefahr läuft, für Unwissenheit oder vermeintliche Fehler bloßgestellt zu werden. Dies fördert eine Lernumgebung, in der sich Lernende ehrlich und kritisch auch mit eigenen Vorannahmen, Privilegien, Stereotypen, Verstrickungen oder Normalitätsvorstellungen auseinandersetzen können. Für das Lernergebnis in Bezug auf Menschenrechte ist gerade dieser Prozess von zentraler Bedeutung. Denn Achtung vor den Menschenrechten kann nicht von außen geschaffen, sondern nur „erweckt“ und gefördert werden (vgl. Bielefeldt 2004, 26).

3.3 Materialien, Methodik und Sprache

Inklusion, Partizipation und Diskriminierungsschutz können auch als Orientierungsrahmen dienen, um Inhalte, Materialien, Methodik und Sprache zu

reflektieren und auszuwählen. Insbesondere das Prinzip der Nicht-Diskriminierung ist eine wesentliche Leitlinie bei der Wahl von Inhalten, Materialien und Methoden. So gilt es für Lehrende kritisch zu hinterfragen, wie Materialien Diskriminierungsverhältnisse thematisieren, ob sie Stereotype durch Sprache und Bebilderung reproduzieren oder welche impliziten Normalitätsvorstellungen transportiert werden. Ebenso gilt es zu reflektieren, an wen sich das Material mit welcher Zielsetzung richtet.

Des Weiteren sollten Methoden kritisch auf das Verhältnis von Reproduktion und Dekonstruktion (vgl. Bönkost 2016) überprüft werden. Gerade Übungen zur Perspektivübernahme oder Empathieförderung bergen häufig die Gefahr, Stereotype zu reproduzieren und damit weiter zu verfestigen (vgl. Kortel 2019; Preston 2014). Wesentlich ist weiterhin, wessen Perspektiven und Wissen in Materialien und Methoden als relevant dargestellt werden (vgl. Autor*innen Kollektiv Rassistuskritischer Leitfaden 2015, 20f). Dabei kann es eine wesentliche Aufgabe für Pädagog*innen sein, vorhandene Lehrmaterialien zu adaptieren, zu ergänzen, gemeinsam mit der Lerngruppe kritisch zu diskutieren und fehlende Inhalte und Perspektiven – etwa durch Verwendung zusätzlicher Quellen oder die Zusammenarbeit mit Selbstorganisationen – aktiv in die Lerneinheiten miteinzubeziehen.

Ein weiterer wirkmächtiger Faktor ist die im Lernsetting verwendete Sprache, die es der Lerngruppe entsprechend anzupassen gilt. Auch komplexe Sachverhalte lassen sich in einfacher oder gar Leichter Sprache darstellen und damit Zugangsbarrieren abbauen (beispielsweise George/Göthling 2008). Darüber hinaus sollten sich Lehrende und Lernende um eine respektvolle und diskriminierungskritische Sprache bemühen und etwa Selbstbezeichnungen anstelle von Fremdbezeichnungen verwenden. Bestandteil von Lernvereinbarungen könnte es hier sein, dass alle Beteiligten Verantwortung für die von ihnen gewählte Sprache und Redezeit übernehmen. Gerade in diesem Zusammenhang haben Lehrende eine wichtige Vorbildfunktion: Sie sollten sicherstellen, dass die Lerngruppe versteht, warum sie bestimmte Begriffe verwenden und andere nicht – und somit ihre Lerngruppe darin fördern, Begriffe selbstständig vor dem Hintergrund der mit ihnen zusammenhängenden Machthierarchien und Diskriminierungen zu hinterfragen (vgl. Markom/Weinhäupl 2007, 5).

3.4 Pädagogische Verantwortung

Ein wichtiger Motor für Menschenrechtsbildung und insbesondere für Empowerment-Prozesse ist die Rechtebasiertheit von Menschenrechtsbildung. Sie stärkt Einzelpersonen darin, sich für ihre Rechte einzusetzen und diese einzufordern, weil es „ihr gutes Recht“ ist. Außerdem stärkt sie Personen, die sich für die Rechte anderer einsetzen, etwa Pädagog*innen in ihrem Auftrag, aktiv gegen Diskriminierung in ihrem Bildungskontext vorzugehen, Entwicklungsprozesse anzustoßen und Menschenrechtsbildung anzubieten.

Um den erwähnten Aufgaben und Anforderungen gerecht zu werden, sollten sich Pädagog*innen immer auch als Lernende begreifen, die kontinuierlich eigene Bilder und Stereotype reflektieren und sich mit ihrer eigenen Position und Positioniertheit und daraus resultierenden Diskriminierungserfahrungen und Privilegien auseinandersetzen (vgl. Autor*innen Kollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015, 13 ff). Deshalb gilt es Menschenrechtsbildung viel stärker als bislang in pädagogischen Aus- und Fortbildungen und Studiengängen zu verankern. Denn gerade der verantwortungsvolle, menschenrechtsorientierte Anspruch an und von Pädagog*innen trägt letztlich wesentlich dazu bei, das Menschenrecht auf Bildung für alle zu gewährleisten.

Literatur

- Autor*innen Kollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora. Herausgegeben von: Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (LEO) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin und Elina Marmer. URL: https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- Bielefeldt, Heiner (2004): Die Würde als Maßstab. Philosophische Überlegungen zur Menschenrechtsbildung. In: Mahler, Claudia/Mihr, Anja (Hrsg.): Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 19–27.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2015): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bönkost, Jule (2016): De_Stabilisationsdreieck: Ein Werkzeug für diskriminierungskritische Lehre. URL: https://www.academia.edu/28070455/De_Stabilisationsdreieck_Ein_Werkzeug_f%C3%BCr_diskriminierungskritische_Lehre_2016 [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- BVerfG (Bundesverfassungsgericht), Beschluss der 1. Kammer des Zweiten Senats vom 19. September 2006–2 BvR 2115/01 – Rn. (1–77). URL: http://www.bverfг.de/e/rk20060919_2bvr211501.html [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- CEDAW (1979): Frauenrechtskonvention. URL: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsschutz/deutschland-im-menschenrechtssystem/vereinte-nationen/vereinte-nationen-menschenrechtsabkommen/frauenrechtskonvention-cedaw> [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- Cobbinah, Beatrice (2019): Methodische Aufbereitung von diskriminierungsbewussten Bildungsangeboten. In: Deutsches Institut für Menschenrechte: Maßstab Menschenrechte. Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung. Berlin: DIMR, 72-77. URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Handbuch/Handbuch_Masstab_Menschenrechte.pdf [letzter Zugriff: 01.02.2021].
- CRC. UN General Assembly (1989): United Nations Convention on the Rights of the Child (Resolution 44/25). URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRC/CRC_Convention.pdf [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum 198.
- CRPD. UN General Assembly (2006): United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Convention_and_Optional_Protocol.pdf [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- CRPD-Ausschuss (2018): Allgemeine Bemerkung Nr. 6 zu Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung. CRPD/C/GC/6. Nichtamtliche deutsche Übersetzung abrufbar unter URL: <https://www.>

- institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Allg_Bemerkung_6.pdf [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- Eide, Asbjørn, UN Special Rapporteur for the Right to Food (1987): Report on the right to adequate food as a human right submitted by Mr Asbjørn Eide, Special Rapporteur, UN DocE/CN.4/Sub.2/1987/23. URL: <https://undocs.org/en/E/CN.4/Sub.2/1987/23> [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- George, Uta/Göthling, Stefan (Hrsg.) (2008): „Was geschah in Hadamar in der Nazizeit?“ Ein Katalog in leichter Sprache (Schriftenreihe „Geschichte verstehen“ des Vereins zur Förderung der Gedenkstätte Hadamar e. V. und des Netzwerkes People First Deutschland e. V., H. 1), 2. überarbeitete Aufl., Kassel.
- GG: Grundgesetz (23. 05. 1949): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100–1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 u. 2 Satz 2 des Gesetzes vom 29. September 2020 (BGBl. I S. 2048) geändert worden ist. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/> [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- Gummich, Judy (2014): Interkulturelle Öffnung, Diversity, Inklusion, Menschenrechte. Konzepte – Begriffe – Hintergründe. Vortrag am 27.01.2014 (unveröffentlichte Präsentation).
- HRC (Human Rights Committee) (2004): General Comment 31: Nature of the General Legal Obligation Imposed on States Parties to the Covenant, UN Doc CCPR/C/21/Rev.1/Add.13. URL: <https://undocs.org/CCPR/C/21/Rev.1/Add.13> [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- ICESCR. UN General Assembly (1966): International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/ICESCR/ICESCR_Covenant.pdf [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- ICESCR-Ausschuss (UN-Ausschuss für soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte) (1999): General Comment No. 13. E/C.12/1999/10. URL: <https://undocs.org/E/C.12/1999/10> [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- KMK: Ständige Kultusministerkonferenz der Länder (2018): Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i. d. F. vom 11.10.2018. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Menschenrechts-erziehung.pdf [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- Kortel, Aylin (2019): Methodenreflexion: „Ein Schritt nach vorne“. In: Deutsches Institut für Menschenrechte: Maßstab Menschenrechte. Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung. Berlin: DIMR, S. 78–81.
- Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Orientalismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Verbund für Bildung und Kultur.
- Niendorf, Mareike/Reitz, Sandra (2016): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Menschenrecht_auf_Bildung_im_deutschen_Schulsystem_Sep2016.pdf [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- Niendorf, Mareike (2019): Konzeption und Durchführung von Angeboten diskriminierungsbewusster Menschenrechtsbildung. In: Deutsches Institut für Menschenrechte: Maßstab Menschenrechte. Bildungspraxis zu den Themen Flucht, Asyl und rassistische Diskriminierung. Berlin: DIMR, 60–69. URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Handbuch/Handbuch_Massstab_Menschenrechte.pdf [letzter Zugriff: 08.09.2021].
- Preston, Jeffrey (2014): The problem with „Spend a Day in a Wheelchair“. URL: <http://www.jeffpreston.ca/2014/09/01/problem-disability-simulation/> [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- Reitz, Sandra (2015): Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/PP_31_Kinder_und_Jugendliche_haben_ein_Recht_auf_Partizipation.pdf [letzter Zugriff: 14.06.2021].
- UN-Generalversammlung (2011): Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -training (UN-MRBT). UN Doc. A/RES/66/137. Nichtoffizielle deutsche Übersetzung unter URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Menschenrechtsbildung/Erklaerung_der_Vereinten_Nationen_ueber_Menschenrechtsbildung_und_training.pdf [letzter Zugriff: 14.06.2021].

Menschenrechte im Kontext pädagogischer Beziehungen

Martina Hehn-Oldiges und Annedore Prengel

Einleitung

In Situationen des Aufwachsens, wie in allen Lebenslagen, ist menschliche Existenz relational verfasst. Stets bewegen wir uns in Beziehungsgefügen, die sich unablässig verändern. Menschenrechte setzen Maßstäbe für die humane Gestaltung dieser dynamischen relationalen Figurationen (vgl. Elias 1970). Der Beitrag fragt nach Bezügen zwischen den Menschenrechten und alltäglichem Handeln in den Institutionen des Aufwachsens. Wir widmen uns dabei besonders der Handlungsebene der pädagogischen Beziehungen. Er umfasst zwei Teile.

Im *ersten Teil* des Beitrags stellen wir in der Perspektive der Philosophie der Menschenrechte grundlegende Prinzipien vor und klären, welche Bedeutung ihnen im Generationenverhältnis zukommt und was daraus auf fünf pädagogischen Handlungsebenen folgt. Vor diesem Hintergrund analysieren wir im Lichte der Relationentheorie und weiterer interdisziplinärer Theorien die besondere Bedeutung einer menschenrechtlich fundierten Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Der *zweite Teil* widmet sich der Stärkung der Menschen- und Kinderrechte auf der Beziehungsebene in pädagogischen Arbeitsfeldern. Dabei wird gezeigt, wie es konkret möglich ist, Menschenrechtsbildung und die Demokratisierung von Lebensformen in Bildungsinstitutionen zu praktizieren. Dazu gehören halt gebende Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, Strukturen für Wohlbefinden, Partizipation und Lernen, das Unterlassen von seelischen Verletzungen und unzulässigen Disziplinarmaßnahmen sowie das Anerkennen der Kinder und Jugendlichen als Rechtssubjekte. Abschließend stellen wir den für menschenrechtliche Orientierungen in Kindertageseinrichtungen und Schulen hilfreichen Ansatz der ‚Caring Community‘ vor. Dabei werden Autonomie der Kinder und Verantwortung und Macht der Erwachsenen in Beziehung zueinander gesetzt.

1 Theoretische Zugänge

Studien zur Philosophie der Menschenrechte klären ihre zentralen Prinzipien und den Hintergrund, vor dem sie weltweit deklariert wurden. Maßgeblich für die nach den Zerstörungen im zweiten Weltkrieg interkulturell begründeten

und international verabschiedeten Menschenrechte (vgl. Menke/Pollmann 2007; Yousefi 2016; Bielefeldt 2013) ist die universelle Menschenwürde mit ihren drei Prinzipien der *Freiheit*, *Gleichheit* und *Solidarität* (vgl. Bielefeldt 1998). Die Aussagen der Menschenrechte bilden den Kern demokratischer Verfassungen und benennen angesichts undemokratischer gesellschaftlicher Verhältnisse Maßstäbe für dauerhaft unabschließbare Demokratisierungsprozesse, die auch pädagogische Lebensformen (vgl. Prengel 2011) und Menschenrechtsbildung (vgl. Fritzsche 2012; Georgi/Seberich 2003) betreffen.

Mit dem Prinzip der Freiheit wird das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben zum Ausdruck gebracht, und das Prinzip der Gleichheit beinhaltet, dass dieses Recht allen Menschen zusteht. Diese gleiche Freiheit beruht darauf, dass Menschen sie sich selbst und den anderen im Sinne des Prinzips der Solidarität wechselseitig zugestehen (vgl. Bielefeldt 2008). Wenn Freiheit möglich ist, können Menschen eigene Lebensweisen entwickeln, so dass vielfältige Lebensentwürfe entstehen. Vielfalt geht also aus gleicher Freiheit hervor (vgl. Prengel 2014). Im Zusammenhang von Freiheit, Gleichheit und Solidarität klingt die universelle Menschenwürde an (vgl. Bielefeldt 2008). Menschenrechtliche gleiche Freiheit ist also nicht als isolierte individuelle Autonomie, sondern als relationale Autonomie im Sinne intersubjektiver Freiheit (vgl. Honneth 2011) zu verstehen. Davon sind Denkweisen eines falsch verstandenen Liberalismus, der Freiheit und Gleichheit als gegensätzlich konzipiert, zu unterscheiden. Auch in rechtsradikaler Rhetorik wird Freiheit nur für die eigene Gruppe beschworen und die universelle Gleichheit, die allen Menschen zukommen soll, wird abgelehnt.

Gleichheitstheoretische Analysen stellen klar, dass man, wenn man sinnvoll von Gleichheit reden will, Hinsichten der Gleichheit benennen muss (vgl. Dann 1975). Ein Kriterium der Gleichheitsaussage wird benötigt, denn es geht ja nicht darum, Identität etwa im Sinne einer mathematischen Gleichung zu behaupten. Darum heißt es in der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte: ‚*Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren*‘ (vgl. dazu die grundlegenden Ausführungen von Habermas 2010). So buchstabieren die gruppenbezogenen menschenrechtlichen Deklarationen der Vereinten Nationen Hinsichten der Gleichheit aus, die für verschiedene Lebenslagen bedeutsam sind (vgl. Bundeszentrale 2004; Landeszentrale 2020). Für pädagogische Kontexte sind vor allem die Kinderrechtskonvention (vgl. Carle/Kaiser 1998) und die Behindertenrechtskonvention (vgl. Bielefeldt 2012) wegweisend, sie fordern die Anerkennung der Menschenwürde und des Rechts auf Bildung für ausnahmslos alle. Sie prangern damit Diskriminierungen, wie den gegen beeinträchtigte Menschen gerichteten ‚Ableismus‘ und den gegen jüngere Menschen gerichteten ‚Adultismus‘ an.

Pädagogik und Erziehungswissenschaft dienen in den von unablässigem Wechsel bestimmten Generationenbeziehungen der Vermittlung zwischen Älteren und Jüngeren. In den Generationenbeziehungen mischen sich von

Anfang an Anteile der Eigenständigkeit der Kinder und Anteile ihrer Abhängigkeit von den für sie verantwortlichen Erwachsenen (vgl. Betzler 2019). Im Sinne der Kinderrechte sollen die autonomen Anteile im Leben der Jüngeren im Zuge wachsender ‚Evolving Capacities‘ (vgl. Lansdown 2005) graduell zunehmend ausgeweitet werden. In der Konzeption der ‚advokatorischen Ethik‘ (vgl. Brumlik 2017) wird geklärt, dass Erwachsene bei den Entscheidungen, die sie für junge und beeinträchtigte Menschen fällen müssen, stellvertretend die Interessen der ihnen Anvertrauten wahrnehmen sollen.

Das in den Menschen- und Kinderrechten verankerte Recht auf Bildung soll in modernen Gesellschaften in frühpädagogischen Einrichtungen und in Schulen eingelöst werden (vgl. Günnewig/Reitz 2017; Niendorf/Reitz 2016; Krappmann/Petry 2016). Dazu müssen verschiedene miteinander verbundene Handlungsebenen berücksichtigt werden. Das Gleichheitsprinzip wird auf der institutionellen Ebene eingelöst, wenn alle Angehörigen der jungen Generation im Sozialraum gemeinsame Bildungseinrichtungen besuchen und wenn inklusive Einrichtungsordnungen entwickelt werden, die wechselseitige Solidarität fördern (vgl. Deppe 2002) und die Partizipation aller Kinder und Jugendlichen altersangemessen sichern. Auf der *didaktischen Ebene* wird dieses Prinzip berücksichtigt, wenn im inklusiven Unterricht allen Lernenden Zugang zu kulturellen Errungenschaften anhand eines gemeinsamen und zugleich individualisierungsfähigen, von Erwachsenen zu verantwortenden Kerncurriculums ermöglicht wird. Durch ein offenes Kindercurriculum für frei wählbare Themen und Interessen der Lernenden als zweite didaktische Säule wird das Freiheitsprinzip ernstgenommen. Auf den *bildungspolitischen* und *professionellen Handlungsebenen* geht es darum, dass die verantwortlichen Erwachsenen rechtliche Voraussetzungen verankern und ausreichende materielle und personelle Ressourcen sicherstellen, um das gemeinsame Lernen in guter Qualität zu ermöglichen (vgl. Prengel 2015, 2016a, b).

Für die Orientierung an den menschenrechtlichen Prinzipien ist verbunden mit den genannten institutionellen, didaktischen, professionellen und bildungspolitischen Handlungsebenen auch die *Beziehungsebene* relevant. Die traditionsreiche Metapher des didaktischen Dreiecks veranschaulicht die inter- und intragenerationalen Bezüge zwischen lernenden Kindern, verantwortlichen Erwachsenen und den zu vermittelnden Gegenständen, angesiedelt im Kontext der Bildungsinstitution und ihres Sozialraums (vgl. Blanck 2012).

In einer interdisziplinären Verbindung von Relationen- und Bildungstheorien werden Erkenntnisse zur Relevanz pädagogischer Beziehungen möglich. Sie werden hier in neun Thesen knapp zusammenfassend vorgestellt:

- In relationentheoretischer Perspektive wird deutlich, dass menschliche Existenzweisen, wie alle realen Phänomene, aus Relationen bestehen (vgl. Erler et al. 1992).

- In der Phase des Aufwachsens sind junge Menschen in hohem und – nach und nach abnehmendem – Maße von Halt gebenden Beziehungen zu den für sie verantwortlichen Erwachsenen abhängig. Die Qualität der intergenerationalen Beziehung vermittelt maßgeblich die Beziehungen zum Umfeld. Entwicklung, Lernprozesse und demokratische Sozialisation sind in Kindergärten und Schulen von der Qualität pädagogischer Beziehungen abhängig (vgl. Künkler 2011, 2014; Weltzien/Schmidt 2016; Becker-Stoll 2019; Looser 2014; Hattie 2009).
- Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen belegen, dass davon auszugehen ist, dass durchschnittlich ein Viertel aller pädagogischen Interaktionen verletzend Qualität aufweist (Prenzel 2019).
- In Kindergärten und Schulen arbeiten Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte, die vorwiegend anerkennende Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen pflegen, neben jenen, die in ihren Beziehungen zu den jungen Menschen wesentlich häufiger verletzen (vgl. Tellisch 2015; Wysujack 2021; Hafenegger 2013).
- Ursachen dieser verschiedenen Handlungsprofile einzelner Personen sind ein Forschungsdesiderat. Da die gegensätzlichen Handlungsweisen unter gleichen Rahmenbedingungen gefunden werden, ist davon auszugehen, dass Arbeitsbedingungen dafür nicht ausschlaggebend sind. Zu vermuten ist, dass gegensätzliche frühpädagogische und schulische Lebensformen in kollektiven professionellen Kulturen tradiert werden (vgl. Tellisch/Prenzel i. V.).
- Die praktizierten problematischen Handlungsweisen von Fach- und Lehrkräften haben Folgen. Kinder und Jugendliche erleben durch einen Teil der Personen, denen sie anvertraut sind, leidvolle Erfahrungen, die mit einer Reihe verwandter Begriffe zu benennen sind: Missachtung, Degradierung, Entwertung, Entwürdigung, Demütigung. Diese Verletzungen schaden der sozial-emotionalen Entwicklung, dem kognitiven Lernen und der demokratischen Sozialisation.
- Die zugleich praktizierten anerkennenden Handlungsweisen, das belegen Beobachtungsstudien, ermutigen Kinder und Jugendliche und ermöglichen als sinnvoll und freudvoll erlebte Bildungserfahrungen in Kindergärten und Schulen.
- Die Qualität pädagogischer Beziehungen wirkt sich auf die Peer-Beziehungen der Kinder untereinander aus. Anerkennende Handlungsweisen von Erwachsenen stärken wechselseitige Anerkennung der Kinder untereinander. Destruktive Handlungsweisen der Erwachsenen werden von Kindern übernommen, so dass sie ihre Peers verächtlich machen und auslachen (vgl. Prenzel 2019).
- Manche Kinder werden häufig destruktiv angesprochen, sodass von seriellen Verletzungen auszugehen ist.

Im Lichte der Menschen- und Kinderrechte wird deutlich, dass in Einrichtungen des Aufwachsens und der Bildung auf der Beziehungsebene die

menschenrechtlichen Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität teilweise stark vernachlässigt werden. In einem Teil der Interaktionen wird die Handlungsfreiheit der Kinder durch nötiges Herumkommandieren unnötig beeinträchtigt (vgl. Tellisch/Prenzel i. V.). Die Gleichheit wird beeinträchtigt im Hinblick auf respektvolle Ansprache. Es mangelt bei einem Teil der Lehrenden an Solidarität mit den Lernenden (vgl. Brunkhorst 1997). Diese Befunde fallen umso schwerer auf, als andere Lehr- und Fachkräfte sich unter den gleichen Arbeitsbedingungen genügend gut höflich, respektvoll und anerkennend verhalten – auch und gerade in Situationen, in denen Kinder sich Fehlverhalten und Konflikte zu lösen sind. Daran wird sichtbar, dass es möglich ist, sich im Bildungswesen handelnd an den Kinderrechten zu orientieren (vgl. Prenzel 2020).

Vor 21 Jahren wurde, initiiert durch die Bundesfamilienministerin Christine Bergmann, das Gesetz zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung verabschiedet. Im BGB § 1631 (2) heißt es: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“ Leider mangelt es im Bildungswesen auf verschiedenen Handlungsebenen nach wie vor an der Durchsetzung dieses Rechts. Auf der bildungspolitischen Ebene fehlen systematische Maßnahmen zur Prävention und Intervention von seelischer Gewalt. In Teilen der Wissenschaft sind normative und ethische Orientierungen verpönt; Forschungen zu ‚pädagogischen Kunstfehlern‘ sind nicht zu finden. Auf der professionellen Ebene ist eine zu geringe Aufmerksamkeit für die Qualität pädagogischer Beziehungen in der Aus- und Fortbildung sowie in der Teamarbeit zu beklagen. Auf der didaktischen Ebene fehlt es teilweise an kritischer Reflexion von entwertenden und dadurch entmutigend wirkenden, lernhinderlichen Leistungsbewertungen. Die in vielseitigen Forschungsrichtungen seit Jahrzehnten belegte Relevanz der Beziehungsebene für Bildungsprozesse wird nach wie vor von vielen in pädagogischen Arbeitsfeldern verantwortlichen Personen ignoriert (vgl. Pianta 2014; Prenzel/Winklhofer 2014; Prenzel 2021).

Zugleich widmen sich vielseitige Ansätze zur Stärkung der Kinderrechte der Handlungsebene pädagogischer Beziehungen. Dazu gehört u. a. das Vorhaben der ‚Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen‘, in dessen Kontext auch ein ‚Regelbüchlein für große und kleine Kinder‘ entwickelt wurde.¹

1 Die Webseite der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ www.paedagogische-beziehungen.eu/ informiert über vielseitige Publikations- und Fortbildungsangebote sowie über das „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“: <https://paedagogische-beziehungen.eu/regelbuechlein-2/> [letzter Zugriff: 22.05.2021].

2 Stärkung der Menschen- und Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen

In diesem Kapitel werden drei Bausteine zur Stärkung der Menschen- und Kinderrechte in pädagogischen Praxisfeldern vorgestellt: *institutionelle und professionelle Entwicklung, Wohlbefinden, Partizipation und Lernen* sowie *Schutz vor Gewalt und unzulässigen Disziplinarmaßnahmen*. Quellen der folgenden Abschnitte sind berufliche Erfahrungen aus der Praxis einer der Autorinnen, Martina Hehn-Oldiges. Drei kurze Fallberichte werden in Verbindung mit ihnen zugrunde liegenden sowie korrespondierenden wissenschaftlichen Konzeptionen vorgestellt.

2.1 Institutionelle und professionelle Entwicklung

Für die Stärkung der Menschen- und Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen ist es erforderlich, innerhalb pädagogischer Einrichtungen einen institutionellen Rahmen zu schaffen, in dem ein verbindlicher und regelmäßiger Austausch über die Qualität professionellen Handelns stattfinden kann. In der Schule, die Martina Hehn-Oldiges über einen Zeitraum von zehn Jahren leitete, wurde kontinuierlich an der Umsetzung der im Kollegium entwickelten und verabschiedeten Leitlinien gearbeitet. Dies war erforderlich, denn der Prozess zeigte sich als störanfällig, besonders in schwierigen Situationen.

Der einführende Leitgedanke lautete: „Ausgehend von der persönlichen Lebens- und Lernsituation unserer Schülerinnen und Schüler bemühen wir uns, in ermutigender Atmosphäre für alle eine angemessene Bildung, Erziehung und Förderung anzubieten.“ (Müller 2019, 12).

Mit der Aussage: „[...] bemühen wir uns“ wurde von Anfang an die Option einer Fehlertoleranz eingeschlossen. Durch regelmäßig stattfindende pädagogische Konferenzen zu Lerninhalten, didaktisch-methodischen Entscheidungen, Förderplanung und erzieherischen Maßnahmen, wurden Zeit und Rahmen für den Austausch über Gelingendes sowie über auftretende Schwierigkeiten bereitgestellt. Die gemeinsame Aufgabe umfasste sowohl die fachliche Weiterentwicklung als auch die kollegiale Erarbeitung von Lösungen zur Bewältigung schwieriger Situationen. Gerieten Lehrkräfte zum Beispiel an die Grenze ihrer persönlichen emotionalen Belastung, kam es in Konflikten immer wieder dazu, dass die daran beteiligten Lernenden durch Äußerungen beschämt, sanktioniert oder ausgrenzt wurden. In den pädagogischen Konferenzen wurden solche Erfahrungen thematisiert, und kooperativ über Alternativen und Unterstützungsmöglichkeiten beraten (vgl. Mutzeck 2002). Die in Fortbildungen erlernten präventiven und interventiven Methoden (vgl. Dinkmeyer Sr. et al. 2011; Erich 2018) wurden für den konkreten Fall diskutiert, ausgewählt

und anschließend erprobt und evaluiert. Im pädagogischen Alltag konnten z. B. Situationen wie die folgende aufgelöst werden.

Fallbericht I: Eine Lehrkraft befindet sich in einem Machtkampf mit einer Schülerin und beginnt mit ärgerlicher Stimme eine für die Schülerin folgenreiche Sanktion anzudrohen: „Wenn du jetzt nicht sofort deinen Arbeitsplatz aufräumst, kannst du nicht mit auf den Ausflug kommen“. Eine Kollegin, die zufällig hinzukommt, erinnert kurz an die „Erst-Dann-Intervention“, durch die sachlich und mit Zuversicht auf Abläufe hingewiesen wird (Häußler 2005, 55). Der nun weniger ärgerlich geäußerte Hinweis: „Erst räumst du auf, dann können wir losgehen!“ trägt tatsächlich dazu bei, den Machtkampf zu unterbrechen. Die Kollegin fühlt sich nicht ‚ertappt‘, sondern bedankt sich später für die konstruktive Unterstützung. Ohne die schulinternen Fortbildungen, regelmäßigen Fachgespräche und Vereinbarungen wäre dieses Vorgehen vermutlich nicht möglich gewesen.

Für die Etablierung eines einrichtungsinternen Leitbildes und Schutzkonzepts eignet sich ein systematischer Vorschlag, den Maywald (2019) entwickelt hat, um dadurch Kinder präventiv vor Fehlverhalten oder Gewalt durch pädagogische Fachkräfte zu schützen. Die neun Bausteine sind gleichermaßen für alle pädagogischen Einrichtungen und für Schulen hilfreich:

- Einstellungsgespräche und Selbstverpflichtungserklärungen, die Maßnahmen bei Gewalt gegen Kinder zur Sprache bringen
- Gefährdungsanalysen hinsichtlich spezifischer Situationen und Gefahrenmomente für verletzendes Handeln
- Verhaltenskodex mit Regeln für gewaltfreien, Grenzen achtenden und respektvollen Umgang mit Kindern
- Information der Kinder über ihre Rechte
- verpflichtende Teilnahme an Fortbildungen zu Grundlagenwissen über Gewalt durch pädagogische Fachkräfte
- verbindliche Teilnahme an (multiprofessionellen) Teamgesprächen
- Beschwerdemöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Einrichtung, an die sich Kinder, Eltern und Fachkräfte wenden können, wenn sie Fehlverhalten und Gewalt erfahren haben oder vermuten
- Notfallplan, der das Vorgehen bei einer Vermutung von Fehlverhalten oder Gewalt regelt
- Kooperation mit Fachberatungsstellen gegen Gewalt (vgl. Maywald 2019, 106 f)

Ein solches Vorgehen zeigt, wie die Umsetzung der Kinderrechte verbindlich in einem einrichtungsinternen Konzept durch entsprechende Strukturen verankert werden kann. Leitung und pädagogische Fachkräfte übernehmen dabei die Verantwortung, mögliche ‚pädagogische Kunstfehler‘ professionell anzusprechen und an deren Vermeidung zu arbeiten.

Spezielle Rechte, wie das Recht des Kindes auf Gehör (Artikel 12 KRK), das Recht auf Schutz vor körperlicher und seelischer Gewalt (Artikel 19 Absatz 1 KRK) und das Verbot von grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe (Artikel 37 Absatz 1 KRK) (vgl. Rudolf 2014, 25) werden dabei zugrunde gelegt. Ebenso werden wichtige menschenrechtliche Grundsätze der Nichtdiskriminierung und der Inklusion gefestigt, vor allem wechselseitige Anerkennung der Menschenwürde, die allen gleichermaßen zukommt (ebd., 27).

2.2 Wohlbefinden, Partizipation und Lernen

Pädagogische Beziehungen können in einer Atmosphäre des Wohlbefindens, der Gleichwertigkeit und des gegenseitigen Respekts gelingen. Dazu bedarf es der Fähigkeit, sowohl sich selbst als pädagogischer Bezugsperson als auch den Anvertrauten Anerkennung, Ermutigung und Wertschätzung zukommen zu lassen. Indem Anstrengungen, Gelingendes und Erfolge erkannt und benannt werden, wird Selbstvertrauen auf beiden Seiten gestärkt, sodass ein positives Klima der Zusammenarbeit entstehen kann.

Rituale wie Ermutigungsrunden, in denen jedem etwas Positives durch andere rückgemeldet wird, stellen eine Methode dazu dar (Hehn-Oldiges 2018). Geleistete Beiträge werden gewürdigt (z. B. Ämter oder Aufgaben erledigen, etwas für die Gruppe vorbereiten, jemandem helfen, etwas in Ordnung bringen usw.). Auch Anstrengungen werden anerkannt, wie etwa das Bemühen, in schwierigen Situationen freundlich zu bleiben oder für längere Zeit mit jemanden zusammen zu arbeiten, selbst wenn dies noch schwerfällt. Die Arbeit mit Förderzielen (vgl. Erich 2018, 39f), die mit jedem Kind gemeinsam erstellt werden, ermöglicht, regelmäßig positive Rückmeldungen zu geben. Die pädagogische Bezugsperson kann im Sinne der Gleichheit ebenfalls Ziele für sich formulieren, wie etwa: ‚Ich versuche, lauter zu sprechen und meine Materialien immer dabei zu haben.‘ Auch ihre Entwicklungsfortschritte werden durch die Lernenden gespiegelt. Auf diese Weise kann eine Atmosphäre entstehen, die geprägt ist von der Zuversicht, dass jeder in der Gruppe eine gute Entwicklung nehmen kann. Pädagogische Bezugspersonen bieten damit vorbildhaft ein Klima an, indem die Kinder und Jugendlichen Annahme und emotionale Sicherheit erfahren, auch wenn sie bestimmte Erwartungen sowohl im Hinblick auf Leistungen als auch auf soziales Miteinander noch nicht erfüllen können. Der Blick wird auf Positives gerichtet und verhindert defizitorientierte Festschreibungen (vgl. Hehn-Oldiges 2021, 55).

Kindertagesstätten und Schulen sind zudem ihrem jeweiligen Bildungsauftrag verpflichtet. Die individuell bestmögliche Aneignung von sozio-emotionalen, leiblichen und musischen Fähigkeiten, von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen sowie von natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Kompetenzen soll der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben dienen. Von

Erwachsenen verantwortete Curricula bilden diese Anforderungen ab, die zur Chancengleichheit beitragen sollen. Auch wenn es vorkommt, dass Themen noch nicht den von Lernenden konkret wahrgenommenen Bedürfnissen entsprechen, geht es darum, ihnen deren Wichtigkeit nahezubringen.

In einem partizipativen Lernumfeld kann das Recht des Kindes auf Gehör erfüllt werden. Bei der Auswahl von Aktivitäten und Inhalten kann auf Vorschläge und Interessen der Lernenden zugegriffen werden. Besonders im frühen Lebensalter, bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf oder aus anderen Kulturen ist es notwendig, deren zur Verfügung stehende Ausdrucksformen zu berücksichtigen und zu erweitern, um sie mit ihren Ansichten einbeziehen zu können und Ableismus oder Adultismus entgegenzuwirken. Dazu werden die jeweiligen bisher erreichten sozio-emotionalen Fähigkeiten im Hinblick auf die Entwicklung der Selbstachtung, der Empathie- und Moralentwicklung sowie der Perspektivenübernahme zugrunde gelegt (vgl. Hehn-Oldiges 2021, 83 ff).

Fallbericht II: In einer inklusiven Grundschulklasse (2. Schuljahr) wird eine ‚Referatsstunde‘ eingerichtet. Die Kinder halten kurze Referate zu Themen ihrer Wahl. Zwei weitere Kinder unterstützen dabei: eines bittet bei aufkommender Unruhe mit einer Klingel um Aufmerksamkeit. Ein anderes führt anschließend die Rednerliste. Diese Aufgaben können auch Kinder übernehmen, die daran arbeiten, aufmerksam zu bleiben oder sich noch nicht zutrauen, vor der Gruppe zu sprechen. Die Themen zeigen die Vielfalt an Interessen und Wissen, die für die Kinder von Bedeutung sind, wie z. B. Bienen, ein Regenschirm, ein Ausflug, mein Fußballverein, mein kleiner Bruder und viele andere. Sprachliche und methodische Fähigkeiten wie sorgfältige Beschreibungen, Auswahl zentraler Informationen und sprachlicher Ausdruck werden in einem bedeutungsvollen Zusammenhang erworben und geübt. Eindrücklich ist, wie konzentriert die Klasse zuhört und welche Fragen gestellt werden. Die ritualisiert ablaufende Stunde wird von den Lernenden zunehmend selbstständig durchgeführt. Lernende mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen und kulturellen Hintergründen bringen sich mit ihrer persönlichen Expertise ein. Einzelne Themen werden aufgegriffen und im Sachunterricht vertiefend behandelt oder im Deutschunterricht schriftsprachlich bearbeitet. Die Lernenden üben sich in Gesprächen. Sie werden bei Klassengesprächen nicht mehr von der Lehrkraft drangenommen, sondern geben selbst das Wort weiter.

Partizipationskompetenz entwickelt sich in sozialen Situationen und geht deshalb mit unvermeidlichen interpersonellen Konflikten und deren konstruktiver Bewältigung einher (vgl. Großmann 2003, 185 ff). In allen Klassen und Gruppen können Auseinandersetzungen zwischen Kindern zum Anlass genommen werden, zur selbstständigen Konfliktbewältigung anzuleiten. Unterstützend können auch Bilderbücher, Rollenspiele mit Kuscheltieren oder Handpuppen zur Veranschaulichung genutzt werden. Für Kinder, die nicht über Verbalsprache

verfügen, wird deren sprachlicher Ausdruck durch Gebärden, Bildsysteme oder Sprachausgabegeräte unterstützt. Durch aktives Zuhören, Spiegeln oder Wiederholen des Gesagten der Beteiligten, werden die unterschiedlichen Perspektiven und Bedürfnisse dargestellt. Während zunächst die pädagogische Bezugsperson Lösungsvorschläge einbringt, ist zunehmend der Aufbau von Streitschlichter-Systemen dazu angelegt, weitere Konflikte mit Gleichaltrigen lösen zu lernen.

Im Gruppengespräch, Klassenrat (vgl. Dinkmeyer Sr. et al. 2011; Erich 2018, 244ff) oder einem Gremium wie der Schüler*innenvertretung kann die Vorbereitung zur Mitbestimmung und Selbstorganisation stattfinden. Es gilt, gemeinsame Lösungen zu finden, die von der Gemeinschaft mitgetragen werden können. Dazu kann in der Arbeit mit Jugendlichen auch gehören, Mehrheitsentscheidungen akzeptieren zu lernen. Diese können in einer anerkennenden Atmosphäre eher angenommen werden, wenn im Entscheidungsprozess Partizipation möglich ist, indem alle gehört und beteiligt werden. Zugleich ist zu beachten, dass Mehrheitsentscheidungen ein Instrument der Willensbildung vor allem auf der Makroebene der Politik sind. In Kindergruppen und Schulklassen ist es anzustreben, zu Entscheidungen zu kommen, in denen die Bedürfnisse aller berücksichtigt werden – ohne dass Minderheiten überstimmt werden (vgl. Boban et al. in diesem Band).

Positive Einstellungen und die gemeinsame Arbeit an Konfliktlösungen entlasten nicht nur die Kinder und Jugendlichen, sondern auch Lehr- und pädagogische Fachkräfte, indem diese selbst ihre persönlichen Ressourcen realisieren und noch nicht ‚perfektes‘ Handeln als überwindbar erkennen. Das Potenzial der Beiträge von Kindern und Jugendlichen anzuerkennen und als wertvolle Teilhabe einzubeziehen, trägt ebenso zur Entlastung bei und unterstützt den Gedanken der Gleichwertigkeit.

2.3 Schutz vor Gewalt und unzulässigen Disziplinarmaßnahmen

Die Verwirklichung des Rechts auf Schutz vor körperlicher und seelischer Gewalt ist notwendig, um Vertrauen in die Gemeinschaft entwickeln zu können. Der pädagogische Raum muss als sicherer Ort erfahren werden können. Gewalt zwischen den zu Erziehenden als auch zwischen ihnen und Erwachsenen darf nicht übersehen werden. Pädagogische Bezugspersonen haben daher Präsenz zu zeigen und, falls nötig, einzugreifen (vgl. Lemme/Körner 2018). Präventiv ist allen Kindern und Jugendlichen mitzuteilen, bei wem sie sich Hilfe holen können, wenn sie Gewalt erfahren, und welche Beschwerdemöglichkeiten es gibt (siehe Reckahner Regelbüchlein 2020). Ihre Position als Rechtssubjekte wird damit geklärt.

Das Verbot von grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe unterstützt das menschliche Grundbedürfnis nach Sicherheit und

Zugehörigkeit und stärkt die Grundlage für ein wertschätzendes soziales Miteinander. Den Grad dessen, was als grausam, unmenschlich oder erniedrigend empfunden wird, definiert zunächst der betroffene Mensch, der so behandelt wird. Dabei kann es auch vorkommen, dass externe Beobachtende Demütigungen bemerken, die von betroffenen Kindern noch nicht als solche realisiert werden. Im Konzept der Traumapädagogik wird darauf verwiesen, dass bei der Entstehung eines Traumas objektive Faktoren sowie subjektive Wahrnehmungs- und Bewertungsaspekte zusammenwirken (vgl. Scherwarth/Friedrich 2012). Zu beachten ist daher, dass handlungsleitende Einstellungen, die mit problematischen Legitimationen einhergehen wie ‚das macht nichts, das muss er jetzt mal aushalten‘, tiefgreifende Beeinträchtigungen des seelischen Wohlbefindens und damit auch des Lernprozesses auslösen können.

Bei erzieherischen Maßnahmen, die auf Ermahnungssystemen und Sanktionen basieren, ist von beschämenden und demütigenden Effekten auszugehen. Erwiesenermaßen führen solche Maßnahmen nicht nachhaltig zur Verbesserung von Verhalten (vgl. Palmowski 2008), denn Kinder und Jugendliche werden öffentlich vorgeführt und möglicherweise auf problematisches Verhalten hin festgeschrieben (vgl. Hehn-Oldiges/Ostermann 2020). Selbstverständlich ist es notwendig, Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen, die andere verletzen oder deren Handlungen Zerstörungen beinhalten, zu unterbinden. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass scheinbar ‚sinnloses‘ Zerstören von Gegenständen oder ‚unbegründetes‘ Schlagen anderer Kinder Ausdruck für eine seelische Not oder eine andere unerkannte Ursache darstellen kann. Pädagogische Bezugspersonen geraten dabei oft in Verhaltensfallen, in denen die Kinder und Jugendlichen als allein verantwortlich angesehen werden und auf die daher mit unzulässigen Disziplinarmaßnahmen reagiert werden darf (vgl. Hehn-Oldiges 2021). Wie eine Anerkennung des Gegenübers trotz problematischer Verhaltensweisen gelingen kann, wird am folgenden Beispiel ausgeführt.

Fallbericht III: Im Rahmen einer Beratungshospitation wird beobachtet, wie ein Konflikt zwischen einer Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und pädagogischen Fachkräften eskaliert. Begleitet wird der Kampf durch Beschimpfungen und Drohungen. Er endet damit, dass die Jugendliche von zwei Personen festgehalten wird und sich nicht mehr bewegen kann. Dies erscheint notwendig, da sie zuvor eine Mitschülerin gebissen hat. Alle Beteiligten sind emotional extrem erschöpft. Erst die Ausgrenzung der Jugendlichen aus dem Raum führt dazu, dass diese sich beruhigen kann. Im anschließenden Beratungsgespräch mit dem Ziel, präventive und interventive Maßnahmen zu erarbeiten, wird die Eskalation in ihrem Verlauf rekonstruiert. Die pädagogischen Fachkräfte zeigen sich selbst betroffen über ihre Handlungsweisen, fühlen sich aber durch das Verhalten der Jugendlichen dazu gedrängt.

Gemeinsam wird zunächst ermittelt, in welchen Situationen die Jugendliche beginnt, unruhig zu werden, welche Handlungen dem Beißen oder Schlagen

vorausgehen und welche Hypothesen zu den Ursachen für das Verhalten vorliegen könnten. Das Team beschreibt, dass die Jugendliche häufig in Übergangssituationen unruhig ist, herumläuft, mit Gegenständen wirft und zuletzt andere angreift. Vermutet wird, dass sie durch fehlende Ausdrucksmöglichkeiten nicht mitteilen kann, was sie belastet. Auf der Basis dieser Analyse trifft das Kollegium hilfreiche Absprachen.

Zunächst bekommt die Schülerin individuelle Ablaufpläne, um Übergangssituationen überschauen und aktiv daran teilhaben zu können. Für diese Phasen erhält sie konkrete, für sie sinnvolle Handlungsangebote, die sie selbstständig ausführen kann. Zudem wird mit ihr die Nutzung von Kommunikationsmitteln angebahnt, durch die sie Gefühle oder Fragen ausdrücken kann. Zeigt sie weitere Anzeichen von Erregung, wird ihr präventiv eine Rückzugsmöglichkeit angeboten („Sicherer Ort“ in Scherwarth/Friedrich 2012, 75), die dazu dient, zur Ruhe zu kommen. Beschimpfen, Bestrafen und Ausgrenzen können so vermieden und durch sachliche, beruhigende Ansprache ersetzt werden. Die beteiligten Lehrkräfte teilen später mit, dass die tätlichen Angriffe stark zurückgingen.

Pädagogische Bezugspersonen können dazu aus einer Vielfalt an wertschätzenden Maßnahmen wählen. Präventives und interventives Handeln (vgl. Erich 2018; Hehn-Oldiges 2021) ist dazu geeignet, Fehlverhalten zu reduzieren. Es wird sachlich begründet, welche Folgen dies haben kann. Anstelle von Sanktionen kann gemeinsam über Möglichkeiten der Wiedergutmachung entschieden werden. Ziel ist die Entwicklung einer Selbstbemächtigung und Selbstdisziplin sowie die Einsicht in die Notwendigkeit von Richtlinien für soziales Miteinander (vgl. Dinkmeyer Sr. et al. 2011; Erich 2018; Lemme/Körner 2018). Unzulässige Disziplinarmaßnahmen können vermieden werden, wenn Gewaltprävention durch soziale Akzeptanz und Partizipation und durch die Unterstützung bei der Verwirklichung von Interessen sowie dem Bedürfnis nach Autonomie und Selbstwirksamkeitserleben ermöglicht wird.

3 Menschenrechtsbildung in der Caring Community

Alle in diesem Beitrag dargelegten wissenschaftlichen Erkenntnisse und beruflichen Erfahrungen orientieren sich an den menschenrechtlichen Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Diese Prinzipien gelten stets sowohl im Hinblick auf solidarisch vertretene gleiche Freiheit für das Selbst und für die anderen. Selbstsorge und Sorge für die anderen werden nicht als gegensätzlich aufgefasst. Auf diese Weise können sich Kreisläufe der Anerkennung entwickeln. Die amerikanische Pädagogin Nel Noddings (2009) hat über viele Jahre die Konzeption der ‚Caring Community‘, der fürsorglichen Gemeinschaft, erarbeitet. Im Modell der Caring Community unterstützen die Akteure auf der Leitungs- und Trägerebene die Lehr- und Fachkräfte, damit diese wiederum

in der Lage sind, die Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. Dabei wird im Sinne der Kinderfreiheit die Autonomie der Kinder, ihren Entwicklungsvoraussetzungen entsprechend, geachtet und im Sinne der Verantwortung fürsorglich ‚advokatorisch‘ auch für sie entschieden (vgl. Betzler 2019; Brumlik 2017). Graduell können somit Felder der Autonomie von Kindern und Jugendlichen wachsen. Zugleich bleibt die Suche nach angemessenen Formen solidarischen inter- und intragenerationellen Carings eine unabschließbare Aufgabe menschenrechtlich orientierter Pädagogik.

Literatur

- Becker-Stoll, Fabienne (2019): Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität in Kita und Schule. URL: www.paedagogische-beziehungen.eu/entwicklungspsychologische-grundlagen-paedagogischer-interaktionsqualitaet [letzter Zugriff: 20.05.2021].
- Betzler, Monika (2019): Autonomie. In: Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Stuttgart: Metzler, S. 61–69.
- Bielefeldt, Heiner (1998): *Philosophie der Menschenrechte. Grundlage eines weltweiten Freiheitsethos*. Darmstadt: Primus.
- Bielefeldt, Heiner (2008): *Menschenwürde. Der Grund der Menschenrechte*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. URL: <https://docplayer.org/23898824-Studie-menschenwuerde-dergrund-der-menschenrechte-heiner-bielefeldt.html> [letzter Zugriff: 25.05.2021].
- Bielefeldt, Heiner (2012): Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Moser, Vera/Horster, Detlef (Hrsg.): *Ethik der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 149–166.
- Bielefeldt, Heiner (2013): Menschenrechte und Interkulturalität. In: Yousefi, Hamid Reza (Hrsg.): *Menschenrechte im Weltkontext*. Wiesbaden: Springer, S. 248.
- Blanck, Bettina (2012): *Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven*. Stuttgart: Lucius.
- Brunkhorst, Hauke (1997): Solidarität unter Fremden. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 340–367.
- Brumlik, Micha (2017): *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. 3. Aufl. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (2004): *Menschenrechte und Deklarationen*. Bonn/Berlin: bpb. URL: www.atme-ev.de/images/Menschenrechtstexte/67jipu-1.pdf [letzter Zugriff: 20.05.2021].
- Carle, Ursula/Kaiser, Astrid (1998): *Rechte der Kinder*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dann, Otto (1975): Gleichheit. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 2. Stuttgart: Klett, S. 997–1046.
- Deppe-Wolfinger, Helga (2002): Integration und Solidarität. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie*. Hamburg: LIT, S. 39–57.
- Dinkmeyer, Don Sr./McKay, Gary/Dinkmeyer, Don Jr. (2011): *STEP – Das Buch für Lehrer/innen – wertschätzend und professionell den Schulalltag gestalten*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Elias, Norbert (1970): *Was ist Soziologie?* München: Juventa.
- Erich, Regina (2018): *Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten gezielt fördern – Das Programm der Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik*. Stuttgart: Raabe.
- Erler, Michael/Mojsisch, Burkhard/Baum, Manfred/von Wolzogen, Christoph/Steiner, Hans Georg (1992): Relation. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 8. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 578–611.

- Fritzsche, Karl Peter (2012): Menschenrechtsbildung. In: Pollmann, Arnd/Lohmann, Georg (Hrsg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 443–447.
- Georgi, Viola B./Seberich, Michael (Hrsg.) (2003): International Perspectives in Human Rights Education. Gütersloh: Bertelsmann Foundation.
- Großmann, Heidrun (2003): „Was will der Blödmann hier?“ Partizipationsförderung im Kindergarten. In: Sturzbecher, Dietmar/Großmann, Heidrun (Hrsg.): Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter. München: Ernst Reinhardt, S. 184–223.
- Günnewig, Kathrin/Reitz, Sandra (2017): Inklusive Menschenrechtsbildung in der frühen Kindheit. In: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 301–320.
- Habermas, Jürgen (2010): Das utopische Gefälle. Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 3, S. 343–357. Auch in: Blätter für Deutsche und Internationale Politik, 8/2010, S. 43–53. URL: www.blaetter.de/archiv/themen [letzter Zugriff: 20.05.2021].
- Hafenegger, Benno (2013): Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge.
- Häußler, Anne (2005): Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus. Einführung in Theorie und Praxis. Dortmund: Borgmann.
- Hehn-Oldiges, Martina (2018): Vorbildhafte Strategien pädagogischer Fachkräfte im Dialog. Referat im Rahmen des Fachcolloquiums „Wie lernen Kinder und Jugendliche Selbstachtung und Anerkennung der Anderen“. Reckahn, 09.06.2018. URL: www.paedagogische-beziehungen.eu/596-2/ [letzter Zugriff: 20.05.2021].
- Hehn-Oldiges, Martina (2021): Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hehn-Oldiges, Martina/Ostermann, Britta (2020): Ampeln und andere Ermahnungssysteme – problematische Strategien zur Erziehung. URL: www.paedagogische-beziehungen.eu/ampeln-und-andere-ermahnungssysteme-problematische-strategien-zur-erziehung/ [letzter Zugriff: 20.05.2021].
- Honneth, Axel (2011): Das Recht der Freiheit. Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Krappmann, Lothar/Petry, Christian (Hrsg.) (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik.
- Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript.
- Künkler, Tobias (2014): Relationalität und relationale Subjektivität. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur Beziehungsforschung. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 25–43.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (2020): Deklarationen und weltumspannende Abkommen. URL: www.lpb-bw.de/deklarationen [letzter Zugriff: 20.05.2021].
- Lansdown, Gerison (2005): The Evolving Capacities of the Child. Florence: Innocenti Insight UNICEF. URL: www.unicef-irc.org/publications/pdf/evolving-eng.pdf [letzter Zugriff: 20.05.2021].
- Lemme, Martin/Körner, Bruno (2018): „Neue Autorität“ in der Schule. 3. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer.
- Looser, Dölf (2014): Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern. Erziehungskompetente Lehrer aus der Perspektive der Selbstbestimmungs- und Erziehungstiltheorie. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 113–126.
- Maywald, Jörg (2019): Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Freiburg i. Br.: Herder.
- Menke, Christoph/Pollmann, Arndt (2007): Philosophie der Menschenrechte. Hamburg: Junius.
- Müller, Rolf (2019): Schulprogramm der Hilda-Heinemann-Schule, Dautphetal 2004 aktualisiert 2019, Dautphetal. URL: hilda-heinemann.dautphetal.schule.hessen.de/schwerpunkte/schulprogramm/schulprogramm.pdf [letzter Zugriff: 20.05.2021].
- Mutzeck, Wolfgang (2002): Kooperative Beratung. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

- Niendorf, Mareike/Reitz, Sandra (2016): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Menschenrecht_auf_Bildung_im_deutschen_Schulsystem_Sep2016.pdf [letzter Zugriff: 20.05.2021].
- Noddings, Nel (2009): Care. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabine/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 106–118.
- Palmowski, Winfried (2018): Anders handeln – Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. 5. Aufl. Dortmund: Borgmann.
- Pianta, Robert C. (2014): „Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships“ – Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 127–141.
- Prengel, Annedore (2011): Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie. In: Ludwig, Luise/Luckas, Helga/Hamburger, Franz/Aufenanger, Stefan (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 83–94.
- Prengel, Annedore (2014): Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Nobert (Hrsg.): Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, S. 45–68.
- Prengel, Annedore (2015): Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 27–46.
- Prengel, Annedore (2016a): Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte. In: Krappmann, Lothar/Petry, Christian (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 149–161.
- Prengel, Annedore (2016b): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. WiFF Expertise Nr. 47 DJI: München. URL: www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/details/data/bildungsteilhabe-und-partizipation-in-kindertageseinrichtungen/?L=0. [letzter Zugriff: 20.05.2021].
- Prengel, Annedore (2019): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Prengel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Prengel, Annedore (2021): Der furchtbare Moment im Bildungsprozess. Elemente einer Theorie destruktiver pädagogischer Relationalität. In: Hagenauer, Gerda/Raufelder, Diana (Hrsg.): Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung. Münster: Waxmann, S. 7–70. URL: www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4266 [letzter Zugriff: 20.05.2021].
- Prengel, Annedore/Winklhofer Ursula (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge; Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Rudolf, Beate (2014): Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 21–31.
- Scherwarth, Corinna/Friedrich, Sibylle (2012): Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung. München: Ernst Reinhardt.
- Tellisch, Christin (2015): Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Tellisch, Christin/Prengel, Annedore (i. V.): Symbolische Degradierungen in schulischen Lebensformen – und pädagogische Alternativen. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Demütigung – Entwürdigung – Erniedrigung. Zur Anatomie einer sozialen Konfiguration. Weinheim/Basel: Beltz.
- Weltzien, Dörte/Schmidt, Hartmut W. (2016): Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit Kindern. Freiburg i. Br.: Herder.
- Wysujack, Vivien (2021): Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen. Wiesbaden: Springer VS.
- Yousefi, Hamid Reza (Hrsg.) (2016): Menschenrechte im Weltkontext. Wiesbaden: Springer VS.

Soziale Exklusion als Ausgangspunkt der Inklusionsdebatte

Martin Kronauer

Einleitung

Die Forderung nach Inklusion setzt eine Kritik ausgrenzender Verhältnisse voraus. Was Inklusion bedeutet, lässt sich deshalb nur durch den praktischen wie theoretischen Bezug auf ihr Gegenstück, Exklusion erschließen. Damit erweitert sich aber auch der Blick über den Kreis von Menschen, denen von der Gesellschaft eine Behinderung attestiert wird, hinaus auf weitere, von Exklusion bedrohte Bevölkerungsgruppen. Diese Ausweitung legt ebenfalls die UN-Behindertenrechtskonvention nahe, indem sie die Forderung nach Inklusion im Zusammenhang mit den Menschenrechten formuliert. Es gilt deshalb, die Diskussion um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen mit der Diskussion um Exklusion zu verbinden, die in Europa bereits seit den 1980er Jahren geführt wird.

Im ersten Teil begründe ich, warum Inklusion von der Exklusion her zu denken ist. Im zweiten Teil lege ich Grundzüge der europäischen Exklusionsdebatte dar. Im dritten Teil erörtere ich am Beispiel von Schule Lehren aus der Exklusionsdebatte für Inklusion.

1 Inklusion von der Exklusion her begreifen

Inklusion wird im Rahmen dieses Bandes in den Zusammenhang von Menschenrechten, Diskriminierung und Demokratisierung gestellt. Worin aber besteht der Zusammenhang? Was ist mit Inklusion überhaupt gemeint und warum fällt es so schwer, darauf eine Antwort zu geben? Die Schwierigkeit ergibt sich bereits daraus, dass es bei Inklusion nicht um die Eingliederung in etwas gehen kann, das schon da wäre. Eine inklusive Schule wird eine andere sein als die Schule heute; ein inklusiver Arbeitsmarkt wird ein anderer sein als der Arbeitsmarkt heute; eine inklusive Politik wird eine andere sein als die Politik heute. Denn Schule, Arbeitsmarkt, politische und andere Institutionen schränken bislang immer wieder Menschen in ihren gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten ein oder schließen sie gar von Teilhabe aus, und dies nicht zufällig, sondern durch die Art und Weise, wie sie funktionieren. Wenn es anders wäre, gäbe es keinen Grund, sich über Inklusion Gedanken zu machen.

Deshalb zielt der Begriff Inklusion von vornherein auf eine *Änderung* von Organisationen und Institutionen, auf *Änderungen* im Zusammenleben ab. Inklusion ist zuallererst eine *Forderung* von und für Menschen, die den Anspruch haben, in der Gesellschaft möglichst selbstbestimmt leben zu können – und die daran gehindert werden. Das verbindet die Forderung nach Inklusion mit der nach Demokratisierung.

Um es an einem historischen Beispiel zu verdeutlichen: Vor etwas mehr als hundert Jahren wurde in der Weimarer Republik das Frauenwahlrecht eingeführt. Die Frauen waren zuvor aus dem öffentlichen politischen Leben ausgeschlossen. Nun wurden sie als Bürgerinnen politisch anerkannt, man könnte sagen ‚inkludiert‘, obwohl dieser Begriff damals nicht verwendet wurde. Aber was setzte dies voraus? Dazu musste das gesamte politische System umgestürzt, die Monarchie abgeschafft, die Republik ausgerufen werden. Den Frauen wurde das Wahlrecht nicht geschenkt, sie hatten lange dafür kämpfen müssen. Um diese Teilhabe durch Inklusion zu ermöglichen, musste erst etwas radikal Neues geschaffen werden. Und darum geht es auch heute: etwas radikal *Neues* zu schaffen, um Inklusion zu ermöglichen. Deshalb gibt es auf die Frage, was Inklusion sei, auch keine schon bereit liegenden Antworten.

Wenn wir verstehen wollen, worum es heute bei Inklusion geht, müssen wir somit von den derzeit vorherrschenden Formen der *Exklusion* ausgehen, das heißt von den Ansprüchen, die heute verletzt werden. Zugespitzt formuliert: *Inklusion* lässt sich nur von der *Exklusion* her begreifen. Im Rahmen dieses Bandes, der die Begriffe Menschenrechte, Diskriminierung, Demokratisierung im Titel trägt, ist es geradezu zwingend, von der Exklusion, der schärfsten Form von Diskriminierung, auszugehen, um bei der Inklusion anzukommen, und in diesem Zusammenhang von Rechten – Menschenrechten und sozialen Rechten – zu sprechen, die grundlegend für Demokratisierung sind.

In letzter Zeit ist in Deutschland viel von Inklusion die Rede und erstaunlich wenig von Exklusion.¹ Auch das Thema ‚Inklusion‘ selbst wird meist in zwei Engführungen diskutiert: Zum einen soll es um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen gehen und zum anderen soll diese Inklusion insbesondere in die Schule und durch die Schule erfolgen. Ich werde im Folgenden gegen diese Engführungen argumentieren. Wenn wir den Blick zunächst auf Exklusion richten, wird sichtbar, dass sich sehr viel mehr Menschen als diejenigen, denen gesellschaftlich eine Behinderung attestiert wird, auf jeweils unterschiedliche Weise im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion bewegen. Es zeigt sich zudem, dass dabei mehr Institutionen als nur die des Bildungssystems eine wichtige Rolle spielen. Damit will ich das Thema Inklusion von Menschen mit Behinderungen, und zwar auch in und durch die Schule, in seiner Bedeutung keineswegs herabsetzen oder gar

1 In den folgenden Ausführungen übernehme ich Teile meines Aufsatzes im Jahrbuch für Pädagogik 2015 (Kronauer 2015).

ersetzen. Im Gegenteil, es wird durch die Erweiterung der Debatte erst ins rechte Licht gerückt. Denn ohne Berücksichtigung der umfassenderen gesellschaftlichen Exklusionstendenzen wird ernsthaft eine Inklusion auch und gerade von Menschen mit Behinderungen nicht zu betreiben sein.

Die UN-Behindertenrechtskonvention, auf die sich die Forderung nach Inklusion immer wieder bezieht, legt eine wichtige Spur, die zur Erweiterung der Diskussion geradezu führen müsste. Denn sie erklärt umfassende und wirksame Partizipation und Inklusion zu einem Grundprinzip, das sich mit Notwendigkeit aus der Anwendung der *Menschenrechte* auf Menschen mit Behinderung ergibt. Deshalb komme ihm völkerrechtliche Verbindlichkeit zu. Die Konvention bezieht sich dabei nicht allein auf das Bildungssystem, sondern auf institutionelle Teilhabe an der Gesellschaft in einem umfassenden Sinn.²

Diese Argumentation hat erhebliche Implikationen, die allerdings in der deutschen Diskussion kaum thematisiert werden. Denn wenn sich die Forderung nach Inklusion auf die Menschenrechte berufen kann, wie die UN-Behindertenrechtskonvention argumentiert, dann kann sie nicht auf Menschen mit Behinderungen begrenzt sein. Oder umgekehrt: Wenn Inklusion lediglich ein Desiderat für Menschen mit Behinderungen wäre, dann lebten wir bereits in einer wesentlich inklusiven Gesellschaft, die allein noch dieser besonderen Gruppe ihre Tore zu öffnen hätte. Eine solche Annahme würde jedoch die gewaltigen gesellschaftlichen Anstrengungen unterschätzen, deren es bedarf, um Institutionen und Organisationen tatsächlich inklusiv umzugestalten. Denn was für die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen gelten sollte, dass sie bei Anerkennung ihrer besonderen Bedarfe ihre Lebensziele gleichberechtigt mit allen anderen Menschen verfolgen können, müsste für eben jene anderen Menschen mit ihren besonderen Bedarfen gleichermaßen gelten. Auf solche umfassende Inklusion aber, die in einem substanziellen Sinne demokratisch wäre, ist die gegenwärtige Gesellschaft nicht angelegt.

Aus diesem Grund können (und sollten) die Inklusionsdebatte, wie sie heute in Deutschland mit (verengtem) Blick auf Menschen mit Behinderungen geführt wird, und die Debatte um soziale Exklusion, die in Europa schon in den 1980er Jahren begann, voneinander lernen. Von der Exklusionsdebatte soll deshalb im Folgenden zunächst die Rede sein.

2 Erkenntnisse aus der europäischen Debatte um soziale Exklusion

Der Exklusionsbegriff wurde in den 1980er Jahren zunächst in Frankreich in die politische und wissenschaftliche Diskussion eingeführt. Von dort ging er

2 In Artikel 3c der Konvention heißt es im Originaltext „full and effective participation and inclusion in society“ (United Nations 2006).

bald darauf in den offiziellen Sprachgebrauch der Europäischen Union ein. Die öffentliche Aufmerksamkeit auf Exklusion markierte eine historische Zäsur – das Ende eines Vierteljahrhunderts relativer Vollbeschäftigung und zurückgehender Einkommensungleichheit. Von den Folgen, anhaltender Arbeitslosigkeit, Armut und wiederkehrender Unsicherheit in den Lebensumständen waren und sind seither in Europa in erster Linie an- und ungelernete Arbeitskräfte und ihre Familien, Jugendliche beim Einstieg ins Berufsleben, ältere Arbeitskräfte, nachdem sie arbeitslos geworden sind, und alleinerziehende Mütter betroffen, die die Doppelaufgabe, für ihre Kinder zu sorgen und gleichzeitig erwerbstätig sein zu sollen, nicht bewältigen können, weil die dafür notwendige institutionelle Unterstützung fehlt.

Die Rückkehr, Zunahme und Verfestigung der Armut, nachdem beide in den Jahrzehnten zuvor ein für alle Mal überwunden oder zumindest überwindbar schienen, bedeutete weit mehr als nur ein Wiederaufleben altbekannter sozialer Probleme. Sie zeigten eine Krise der Institutionen an, die im Rahmen kapitalistischer Wirtschaftsverhältnisse dazu beigetragen hatten nach dem Zweiten Weltkrieg die lohnabhängige Bevölkerung in einem bis dahin historisch nicht gekannten Maße als *Bürger*innen* anzuerkennen und in die Gesellschaft einzubinden. Auf dieser Basis schienen zum ersten Mal in der Geschichte Kapitalismus und repräsentative Demokratie miteinander versöhnbar zu sein.

Zuvor, noch bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein, zählten Angehörige der besitzlosen Klassen allenfalls als Bürger*innen zweiter oder dritter Klasse. Ihr Wahlrecht war eingeschränkt, den Risiken von Schwankungen an den Arbeitsmärkten waren sie mehr oder weniger schutzlos ausgeliefert. Familie und Selbsthilfeorganisationen boten einen gewissen, aber immer prekären Rückhalt. Als Bürger galt seit dem 18. Jahrhundert allein, wer (als Mann) über Eigentum verfügte, somit über materielle Sicherheiten und Unabhängigkeit. Auch die Frauen waren vom Bürgerstatus ausgeschlossen. Das allgemeine und gleiche Wahlrecht erkämpfte die Revolution in Deutschland bereits nach dem Ersten Weltkrieg. Das entscheidende Mittel aber, um die lohnabhängige Bevölkerung auch als Bürger*innen, nicht nur als Arbeitskräfte, in die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft einzubeziehen, bestand in der Ergänzung persönlicher und politischer Rechte durch *soziale* Rechte.

Was mit ‚sozialen Rechten‘ gemeint ist, dazu finden sich wesentliche Ausführungen bei dem englischen Soziologen Thomas Humphrey Marshall. Kurz nach dem Zweiten Weltkrieg, am Beginn der entscheidenden Phase des Ausbaus von Wohlfahrtsstaaten, hielt er Vorlesungen über ‚Citizenship and Social Class‘ (deutsch: Marshall 1992), die zu klassischen Abhandlungen über dieses Thema wurden.

Soziale Rechte sollten die große Mehrheit der Bevölkerung, die für ihren Lebensunterhalt auf Erwerbsarbeit angewiesen ist, vor völliger Marktabhängigkeit schützen. Sie versichern gegen Risiken des Einkommensverlusts, die aus

Arbeitslosigkeit, Krankheit und Alter folgen, und sollen einen kulturell angemessenen Mindeststandard der Lebensführung gewährleisten. In der Form von gesetzlichen Sozialversicherungen schaffen sie ein gewisses Äquivalent, ein öffentliches Gegengewicht zum privaten Eigentum, auf dem bislang der exklusive Bürger*innenstatus beruhte. Soziale Rechte eröffnen darüber hinaus den Zugang zu Gütern und Dienstleistungen, die zuvor ein Privileg der besitzenden Klassen darstellte. Dazu gehören eine allgemeine Gesundheitsversorgung, höhere Bildung, aber auch Wohnraum, der eine Privatsphäre zulässt. Soziale Rechte beseitigen die Klassenungleichheit (noch) nicht, aber sie drängen sie zurück und stärken stattdessen die Statusgleichheit der Individuen als Bürger*innen auch in ihren individuellen und politischen Rechten. Dies war jedenfalls Marshalls Erwartung und sie bestätigte sich in den ersten Nachkriegsjahrzenten in vielen europäischen Ländern. Erst dadurch erhielt die repräsentative Demokratie einen materiell-sozialen ‚Unterbau‘.

In den Vorlesungen von Marshall finden sich auch bemerkenswerte Passagen zu Bildung und Schule, insbesondere eine Kritik am „gegliederten Bildungswesen“ (ebd., 74). Marshall formuliert diese Kritik aus der Perspektive eines sozialen Rechts „an einem vollen Anteil am gesellschaftlichen Erbe“ (ebd., 40). Er schreibt:

„Obwohl die alten Volksschulen für alle offen waren, wurden sie von einer sozialen Klasse – zugegeben sei, dass es sich um eine sehr große und heterogene handelte – in Anspruch genommen, für die keine andere Art von Bildung zur Verfügung stand. Ihre Angehörigen wurden getrennt von den höheren Klassen erzogen und dabei Einflüssen ausgesetzt, die den Kindern ihren Stempel aufdrückten. ‚Ehemaliger Volksschüler‘ wurde zu einem Etikett, das man sein ganzes Leben hindurch trug und dessen Natur auf einen wirklichen und keinen bloß konventionellen Unterschied verwies.“ (ebd., 73 f)

Und kurz danach fährt er fort: „Die Ausgrenzung ist heute noch zu beobachten, aber darauf aufbauende Bildungsmöglichkeiten, die für alle zugänglich sind, machen Umgruppierungen möglich“ (ebd., 74). Für Marshall bedeutete somit ein Bildungssystem, das die Klassenverhältnisse reproduziert, ein ausgrenzendes System, das durch soziale Rechte überwunden werden muss. Wir wissen aus den PISA-Studien und entsprechenden Studien zur Erwachsenenbildung, wie stark das deutsche Bildungssystem immer noch Klassenungleichheiten fortschreibt (vgl. Hopf 2010).

Von einer Öffnung und Durchlässigkeit des Bildungssystems versprach sich Marshall, dass die dann noch immer nicht beseitigten Ungleichheiten am Arbeitsmarkt nunmehr durch Leistung legitimiert wären. Die Legitimität durch Leistung aber wird für ihn innerhalb des Bildungssystems begründet und nicht durch die erfolgreiche Bewerbung am Arbeitsmarkt:

„Der durch die Bildung erlangte Status, der in die Welt hinausgetragen wird, trägt den Stempel der Legitimität, weil er durch eine Institution verliehen wird, die eingerichtet wurde, dem Bürger seine ihm zustehenden Rechte zu erfüllen. Was der Markt anbietet, kann an dem gemessen werden, was der Status beansprucht. Wenn eine große Discrepanz auftaucht, werden die anschließenden Versuche ihrer Abschaffung nicht die Form eines Handels über wirtschaftliche Werte annehmen, sondern die einer Debatte über soziale Rechte“ (ebd., 81).

Auch in Sachen beruflicher Umsetzung der Bildungsabschlüsse soll und darf somit der Markt, Marshall zufolge, nicht das letzte Wort behalten. Vielmehr verleihen Bildungsabschlüsse legitime Ansprüche, die gegenüber der ‚Wirtschaft‘ geltend gemacht werden können.

Im Hinblick auf die Frage nach dem Verhältnis von Inklusion und Exklusion ist Marshalls Hinweis von zentraler Bedeutung, dass „im zwanzigsten Jahrhundert Staatsbürgerrechte und kapitalistisches Klassensystem miteinander im Krieg liegen. Vielleicht“, schreibt er, „ist die Wortwahl etwas zu stark, aber es ist ohne weiteres einzusehen, dass die ersteren dem zweiten Beschränkungen auferlegt haben“ (ebd., 81). In der Tat waren und sind soziale Rechte immer umkämpft. Unterschiedliche geschichtliche Traditionen, Unterschiede der beteiligten Akteure, ihrer Koalitionen und Kräfteverhältnisse trugen und tragen noch immer zu den Ergebnissen dieser Kämpfe und somit zu den unterschiedlichen Ausprägungen von Sozialstaatlichkeit in Europa bei.

Entscheidende Schübe erhielt die wohlfahrtsstaatliche Entwicklung jeweils durch Krisen und Kriege – durch die beiden Weltkriege und die Weltwirtschaftskrise in der Zwischenkriegszeit –, in deren Folge sich in der Bevölkerung ein „soziales Bewusstsein“ (De Swaan 1993, 277) der wechselseitigen Abhängigkeit und eine Bereitschaft zu kollektiven Vorsorgeleistungen herausbildeten. Gegenwärtig befinden wir uns jedoch wieder in einer gegenläufigen historischen Periode, in der die Ungleichheit in den Lebensverhältnissen erneut deutlich zunimmt und die sozial-materielle Basis der Demokratie in Frage steht. Um an Marshalls Formulierung anzuknüpfen: Im Krieg zwischen Bürgerrechten und kapitalistischem Klassensystem haben die Verfechter des Klassensystems wieder die Oberhand gewonnen (vgl. Kronauer 2020, 13–16).

Wie konnte es zur Erosion der ohnehin prekären Verbindung von Kapitalismus und Demokratie kommen? Die entscheidende Schwachstelle im Gebäude sozialer Rechte nach dem Zweiten Weltkrieg blieb die private, unternehmerische Kontrolle über wirtschaftliche Entscheidungen. In diesem Punkt wurde das Machtgefälle zwischen Kapital und Arbeit nicht wesentlich eingeschränkt. Auch die Mitbestimmung in Deutschland ändert daran nichts. Unter diesen Umständen konnte es auch kein soziales Recht auf Arbeit geben, selbst wenn es in einigen Verfassungen vorgesehen war.

Ohne ein wirtschaftsdemokratisches Fundament aber bleibt die Umsetzung aller anderen sozialen Rechte prekär. Denn die Lohn- und Gehaltsabhängigen sind auf Erwerbsarbeit angewiesen, um soziale Sicherungsleistungen zu beziehen. Der Zugang zu Erwerbsarbeit aber wird über Märkte und im privatwirtschaftlichen Sektor unter dem Gesichtspunkt der Gewinnerzielung geregelt und gerade *nicht* als soziales *Recht* gewährleistet. Die Verbindung zwischen Erwerbsarbeit und Anrechten aus der Arbeitslosen, Renten und Krankenversicherung ist in Deutschland besonders eng geknüpft. Wer in seiner oder ihrer Erwerbsbiografie Unterbrechungen aufweist, verliert damit auch materielle Anrechte auf sozialrechtlichen Schutz. Darüber hinaus stellt die Einbindung in die gesellschaftliche Arbeitsteilung selbst eine wichtige, eigenständige Quelle von Selbstwertgefühl und gesellschaftlicher Anerkennung dar. Für die Wohlfahrtsstaaten wiederum bildet eine hohe Erwerbsbeteiligung die Voraussetzung für die Finanzierung ihrer Leistungen.

Unter den besonderen historischen Umständen der Nachkriegszeit, einer wachsenden Binnennachfrage, gestützt von einer moderaten nachfrageorientierten Wirtschaftspolitik, fielen die Ausweitung von Beschäftigung und von sozialer Absicherung mehr oder weniger passgenau für eine Weile zusammen. Die Arbeitslosigkeit verschwand bis auf einen kleinen, sozial unbedeutenden Rest, die Einkommen näherten sich einander an und die Armut ging deutlich zurück. Diese Periode endete, nicht plötzlich, eher auslaufend, in den 1970er Jahren.

Der französische Soziologe Robert Castel (2011, 38) spricht von einer „Schockwelle“, die im „Epizentrum der Arbeit“ entstanden sei und sich auf die verschiedenen Sphären des Lebens übertrage. Den Auslösern der Schockwelle und ihren Ausstrahlungen kann hier nicht im Einzelnen nachgegangen werden. Zu berücksichtigen wären in jedem Fall die politische Liberalisierung und Internationalisierung der Finanz- und Kapitalmärkte seit den 1970er Jahren; die in diesem Zusammenhang stattfindende strategische Umorientierung von Großunternehmen in erster Linie auf die Bedienung der Anlegerinteressen; die Umbrüche in der Erwerbsarbeit im Zuge der Einführung neuer Informationstechnologien, aber auch die politische Neuordnung Europas, die die Vereinheitlichung der Märkte vor die wirtschafts- und sozialpolitische Einheit gestellt hat. All diesen Veränderungen lagen und liegen politische Entscheidungen zugrunde. Sie sind daher auch heute noch durch politische Intervention gestaltbar.

Auf die politisch ausgelöste Schockwelle innerhalb des Wirtschaftssystems reagierten die Sozialstaaten zunehmend mit dem Rückzug aus der gesellschaftlichen Verantwortung, Menschen vor Marktabhängigkeit und ihren Folgen zu schützen. An die Stelle eines Rechtsanspruchs auf, wie Marshall (1992, 40) formuliert hatte, „ein Mindestmaß an wirtschaftlicher Wohlfahrt und Sicherheit“ und eines „Recht(s) auf ein Leben als zivilisiertes Wesen entsprechend den gesellschaftlich vorherrschenden Standards“, tritt mehr und mehr die Verpflichtung

der Einzelnen, für sich selbst Sorge zu tragen, mit abnehmender sozialstaatlicher Unterstützung. Sozialpolitik gilt nun vornehmlich als Investition, die sich rechnen muss, als Investition in Menschen, die befähigt werden sollen, sich am Markt zu behaupten, und immer weniger als kollektive Absicherung vor den Risiken des Marktes selbst (vgl. Lessenich 2008). Individuen *können* aber die Ergebnisse von Märkten, von Konkurrenz und Marktmacht gar nicht kontrollieren. Ohne gesellschaftlichen Schutz sind sie ihnen ausgeliefert. Das gilt unter Umständen selbst für qualifizierte Arbeitskräfte. Auch sie sind nicht vor den Folgen von Betriebsstillegungen, Einbrüchen an den Aktienmärkten und von Handelskriegen gefeit.

Wer scheitert, kann auf längere Sicht vielleicht noch eine finanzielle Grundsicherung erwarten, die allerdings den kulturell angemessenen Lebensstandard kaum oder häufig auch gar nicht mehr gewährleistet. Individualisierung nimmt unter diesen Vorzeichen eine ganz andere Bedeutung an als in der Periode zuvor: statt Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten eine zunehmende individuelle Abhängigkeit von Umständen und Entscheidungen anderer, die sich der eigenen Kontrolle entziehen.

Im Rückblick erscheinen die fast 30 Jahre der Nachkriegsprosperität und Expansion von Sozialstaatlichkeit häufig in einem allzu rosigen Licht. Das Gebäude sozialer Rechte wies jedoch entscheidende Lücken in der Wirtschaftsverfassung auf. Zudem wurde und wird bis heute die Ungleichheit in der Arbeitsteilung der Geschlechter in Deutschland durch wohlfahrtsstaatliche Regelungen gestützt: durch das Ehegattensplitting bei der Steuererklärung und die noch immer weit verbreitete Abhängigkeit der nicht oder in Teilzeit erwerbstätigen Ehefrau von den Sozialversicherungen des Hauptverdieners. Auch Menschen mit Behinderungen erfuhren – und erfahren noch immer – in vielerlei Hinsicht rechtliche und soziale Diskriminierungen. Arbeitsmigrant*innen, von deren Leistungen die wirtschaftliche Prosperität, die finanzielle Stabilisierung der sozialen Sicherungssysteme und die Aufstiegsmöglichkeiten einheimischer Arbeitskräfte in den 1960er und 1970er Jahre abhing, erhielten keine politischen Rechte. Immerhin wurden ihnen soziale Rechte zugestanden, dafür hatten die Gewerkschaften gesorgt.

Für die Mehrheit der Bevölkerung galt also schon damals, dass ihr Bürger*innenstatus (und somit die Demokratie) in vieler Hinsicht noch immer *eingeschränkt* war. An diesen Einschränkungen konnten Politiken und Praktiken der Prekarisierung und Ausgrenzung ansetzen und sie verschärfen.

Die Tendenz zur Re-Individualisierung sozialer Risiken erfolgt nicht geradlinig und ungebrochen. Auch sie ist politisch umkämpft. Auf die Hartz-Gesetzgebung, die wesentlich dazu beitrug, dass sich in Deutschland der Niedriglohnssektor ausgebreitet hat, folgte der Versuch, den Folgen durch die Einführung eines gesetzlichen Mindestlohns anschließend wieder gegenzusteuern. Auf die Absenkung der Leistungen der gesetzlichen Rentenversicherung folgte die Einführung der marktkonformen, staatlich geförderten privaten Zusatzversicherung

(,Riester-Rente‘). Dabei wurde allerdings nicht beachtet, dass 40 Prozent der Bevölkerung in Deutschland über kein Vermögen verfügt, sich viele, für die es gedacht war, die zusätzlichen Ausgaben kaum leisten können.

Die Folgen der Re-Individualisierung sozialer Risiken sind sozial ungleich verteilt. Sie treffen am härtesten diejenigen, die von Haus aus die wenigsten ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen mitbringen. Sie sind am stärksten den Risiken der Exklusion ausgesetzt: der anhaltenden Ausgrenzung am Arbeitsmarkt, des Verlusts eines den kulturellen Mindeststandard von Teilhabe sichernden Einkommens, der Einschränkung identitätsstützender und materielle Hilfen vermittelnder sozialer Beziehungen.

Wenn von sozialer Exklusion die Rede ist, dann bedeutet dies heute, in den hoch entwickelten kapitalistischen Gesellschaften der Gegenwart, weniger als in früheren Epochen die Verweigerung des Zugangs zu Institutionen und in diesem Sinne eine Ausgrenzung *aus* der Gesellschaft. Es bedeutet vielmehr in erster Linie die Verweigerung von Teilhabemöglichkeiten *innerhalb* von Institutionen, somit Ausgrenzung *in* der Gesellschaft. An zwei Beispielen sei dies erläutert: Arbeitslose sind heute nicht rechtlos. Auch die Arbeitslosigkeit ist mittlerweile institutionalisiert, Arbeitslose haben Rechte und Pflichten. Diese befinden sich allerdings nicht im Gleichgewicht, da ein Recht auf Arbeit, gar auf eine Arbeit, die einen kulturell angemessenen Lebensstandard gewährleisten würde, nicht existiert. So stellen auch die Wiedereingliederungsvereinbarungen, die Arbeitslose mit den Jobcentern abschließen, keinen Vertrag auf Augenhöhe dar. Denn den Klient*innen drohen Sanktionen, während die Agentur keine angemessene Erwerbsarbeit garantieren kann. Hält die Arbeitslosigkeit an, dann sind Langzeitarbeitslose sozial und mental Gefangene einer ‚Arbeitsgesellschaft‘, aus der es für sie kein Entrinnen gibt, deren Anforderungen sie aber auch nicht entsprechen können. Gerade in dieser *Gleichzeitigkeit* des Drinnen und Draußen, im Teilsein ohne Teilhabe, im Leben im gesellschaftlichen Niemandsland, manifestiert sich soziale Exklusion heute und wird sie heute erfahren (ausführlich dazu Kronauer 2010).

Langzeitarbeitslose und Arme verlieren auch nicht, sofern sie Staatsbürger*innen sind, ihre politischen Rechte. Politische Rechte werden aber faktisch mehr und mehr bedeutungslos, wenn mit dem Verlust sozialer und materieller Möglichkeiten bereits die Macht über die Gestaltung des eigenen Alltags entgleitet. Mit zunehmender Prekarität der Lebensumstände gehen zivilgesellschaftliches und politisches Engagement zurück (Böhnke 2010). Warum sollen Menschen etwa zur Wahl gehen, die aus Erfahrung davon überzeugt sind, dass ihre Anliegen ohnehin nicht zur Kenntnis genommen werden? Exklusion setzt die Demokratie in diesem Fall nicht formell außer Kraft, sie zersetzt sie von innen heraus.

Die beiden Beispiele sollten verdeutlichen, was mit sozialer Ausgrenzung *in* der Gesellschaft gemeint ist. Die genannten Institutionen sollen zwar soziale

und politische Rechte vermitteln. Aber sie sind an Regeln und Voraussetzungen gebunden, die faktisch zum Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe führen können. Es handelt sich dabei um eine Exklusion durch den *Substanzverlust* von zuerkannten Rechten. Daneben gibt es noch immer auch Ausgrenzung durch die *Verweigerung* des Zugangs zu Institutionen und des Zugangs zu Rechten. Einer Form der partiellen Ausgrenzung durch die Verweigerung von Rechten unterliegen zum Beispiel Migrant*innen, die kein Wahlrecht haben, obwohl sie erwerbstätig sind und Steuern zahlen. Noch schärfer betrifft rechtliche Ausgrenzung illegalisierte Migrant*innen ohne oder mit nur prekärem Aufenthaltsstatus und ohne Arbeitserlaubnis.

Der sozialen Exklusion *in* der Gesellschaft gehen häufig Phasen der Entsicherung der Lebensumstände voraus. Sie können in jeder der drei Dimensionen angestoßen werden, von denen zuvor die Rede war und die für Inklusion von besonderer Bedeutung sind: am Arbeitsmarkt und in der Erwerbsarbeit (etwa durch Probleme beim Einstieg ins Berufsleben oder prekäre Beschäftigung), in den sozialen Beziehungen (etwa durch Trennung oder Scheidung), oder auch durch Veränderungen des rechtlichen Status (etwa beim Übergang von der Arbeitslosenversicherung in die Grundsicherung, oder beim Wechsel des Aufenthaltsstatus von Migranten). Die Entsicherungen können einander über die Dimensionen hinweg verstärken, weil sie institutionell eng miteinander verknüpft sind (vgl. Kronauer 2020, 59–74).

Wie verbreitet sind prekäre Lebensumstände heute in Deutschland? Einer aktuellen Studie (vgl. Allmendinger et al. 2018) zufolge lebten 38 Prozent der Befragten über lange Zeiträume (jeweils zehn Jahre) in prekären Lebensumständen bezogen auf ihre Lebensbedingungen im Haushalt und/oder ihre Beschäftigungssituation. Für zwölf Prozent von ihnen galt beides, Prekarität im Haushalt und in der Beschäftigung. In diese Zahlen zur Prekarität waren die am Arbeitsmarkt bereits ausgegrenzten und längerfristig armen Personen noch nicht einmal inbegriffen.

Die Ausbreitung von Exklusion und Prekarität zeigt an, dass wir in einer Gesellschaft leben, die auseinanderdriftet (ausführlich hierzu Kronauer 2020). Der Exklusion am einen Pol, der Menschen durch den Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe am Arbeitsmarkt, durch das zugleich einschließende und ausschließende Wirken des Sozialstaats und die Verengung sozialer Beziehungen ausgesetzt sind, steht am anderen Pol die Exklusivität derer gegenüber, die von den Schockwellen der sozialen Entsicherung an den Arbeitsmärkten und der Neuausrichtung von Sozialstaatlichkeit bislang am meisten profitieren. Sie sind am wenigsten auf den Sozialstaat angewiesen (auch wenn sie gern auf dessen Leistungen zurückgreifen) und können sich in den internationalen Kreisen von ihresgleichen bewegen. Der Soziologe Michael Hartmann spricht von ihnen in einer international vergleichenden Studie als den „Abgehobenen“ (Hartmann 2018). Bei ihnen konzentriert sich ökonomische und damit zugleich

gesellschaftliche Macht, vor allem die Macht, sich vom politischen Gemeinwesen nicht mehr in die Pflicht nehmen zu lassen. Das zeigt sich am deutlichsten in der Verteilung und geringen Besteuerung von Vermögen. Deutschland weist innerhalb der Eurozone mittlerweile die größte Ungleichheit der Vermögen auf.

3 Lehren für Inklusion – das Beispiel Schule

Welche Bedeutung kommen in einer auseinanderdriftenden Gesellschaft und einer wieder zunehmenden Individualisierung von sozialen Risiken der Schule und dem Bildungssystem zu? Sie wirken ebenfalls einschließend und ausschließend zugleich. Für die Mittelklassen bilden sie das entscheidende Scharnier für die Sicherung des gesellschaftlichen Status über die Generationenfolge hinweg. Das zertifizierte „Bildungs-Kapital“ (Bourdieu 1987, 32), auf dem der Status beruht, kann nicht als individuelles Erbe direkt weitergegeben werden. Vielmehr müssen die Nachkommen es erneut in den Bildungsinstitutionen erwerben. Sie müssen Abitur machen, studieren, eine Ausbildung durchlaufen und können erst damit, wenn es gut geht, in die Fußstapfen ihrer Eltern treten. Vererbtes Vermögen hilft, reicht aber allein nicht aus – deshalb das besondere politische und soziale Engagement in den Mittelklassen für die Bildungswege ihrer Kinder. Mit den veränderten Qualifikationsanforderungen in einer zunehmend professionalisierten Dienstleistungsökonomie und der Entwertung gering qualifizierter manueller Tätigkeiten werden Schul- und Bildungserfolg aber inzwischen noch sehr viel grundlegender zur Bedingung von gesellschaftlicher Teilhabe durch Erwerbsarbeit überhaupt.

Das Bildungssystem befindet sich gegenwärtig in einem Zustand permanenter Überforderung. Es soll die hohen Erwartungen der Mittelklassen erfüllen und die Wettbewerbsfähigkeit ihrer Kinder in einer wieder zunehmend ungleichen Gesellschaft stärken, was zwangsläufig auch Verlierer hervorbringen *muss*. Zugleich gilt Bildung als Königsweg der Inklusion. Dass Bildungsinstitutionen ihrerseits soziale Ungleichheiten reproduzieren, gar ausgrenzend wirken, wurde für Deutschland immer wieder nachgewiesen (z. B. Hopf 2010).

Was aber heißt das für Inklusion? Die paradoxe Praxis einer ‚Schein-Inklusion‘ in Form einer Eingliederung von Menschen mit Behinderungen in sozial ausgrenzende Institutionen kann nicht das Ziel sein. Oder positiv gewendet: Inklusion ist eine gesellschaftspolitische Aufgabe, die notwendigerweise über den Kreis von Menschen mit Behinderungen hinausweist und dazu herausfordert, die institutionellen Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenlebens selbst zu ändern.

Um es am Beispiel von Schule und Bildungssystem zu erläutern: Bildungssysteme in kapitalistischen Gesellschaften bereiten zum einen Menschen darauf vor, in einen Wettbewerb um Arbeitsstellen einzutreten, der notwendigerweise

soziale Ungleichheiten zur Folge hat. Damit diese Ungleichheiten als legitim, weil nur durch Leistungsunterschiede begründet, gelten können, müsste aber im Bildungssystem Chancengleichheit gewährleistet sein. Chancengleichheit wiederum erfordert, zunächst die unterschiedlichen, herkunftsbedingten Startpositionen auszugleichen, damit der anschließende Leistungswettbewerb als fair gelten kann. Schon Marshall hatte diese Bedingung an die Verwirklichung eines sozialen Rechts auf Bildung formuliert. Hier liegt ein entscheidender Unterschied zwischen einem ‚schwachen‘ Inklusionsverständnis, das vom Begriff der *Chancengerechtigkeit* ausgeht und die Förderung von in den unterschiedlichen Startpositionen angelegten ungleichen Fähigkeiten anstrebt, und einem ‚starken‘ Inklusionsverständnis, das ausgehend vom Begriff der *Chancengleichheit* darauf abzielt, durch gezielte Förderanstrengungen so weit wie möglich vergleichbare, gemeinsame Lernniveaus herzustellen (vgl. Hopf/Kronauer 2016, 23 f).

Diese Herausforderung besteht aber sowohl für Kinder und Jugendliche, die sich aufgrund ihrer sozialen Herkunft in einer ungünstigen Ausgangsposition befinden, als auch für Kinder und Jugendliche, denen eine physische oder mentale Beeinträchtigung attestiert wurde. Beide Gruppen werden aber nur selten zusammen in den Blick genommen, wenn es um Inklusion geht. Das geht bis in die Begriffe hinein: ‚Integration‘ für die einen, sofern es sich um Kinder mit Migrationsgeschichte handelt, ‚Inklusion‘ für die anderen, womit oftmals speziell Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeint sind. Das deutsche Bildungssystem ist aber für die Gewährleistung von Chancengleichheit im angesprochenen, strengen Sinn für *beide* sowie für weitere marginalisierte Gruppen (wie etwa Kinder in Armutslagen) schlecht gerüstet.

In der Schule geht es neben der fachlichen Qualifizierung aber auch um die Vermittlung von Teilhabekompetenzen. Hopf (2011, 197) versteht darunter eine „Art ‚zivilisatorischer Mindestausstattung‘ an Bildung für gesellschaftliche Teilhabe“, einschließlich von „Kompetenzen wie Problemlösen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit“. Der Erwerb solcher Kompetenzen kann mehr Zeit in Anspruch nehmen als das fachliche Lernen, auch einen anderen Zeitrhythmus und andere Lernbedingungen erfordern. Er erfordert vor allem aber Teilhabemöglichkeiten an der Gestaltung der Bildungsprozesse selbst.

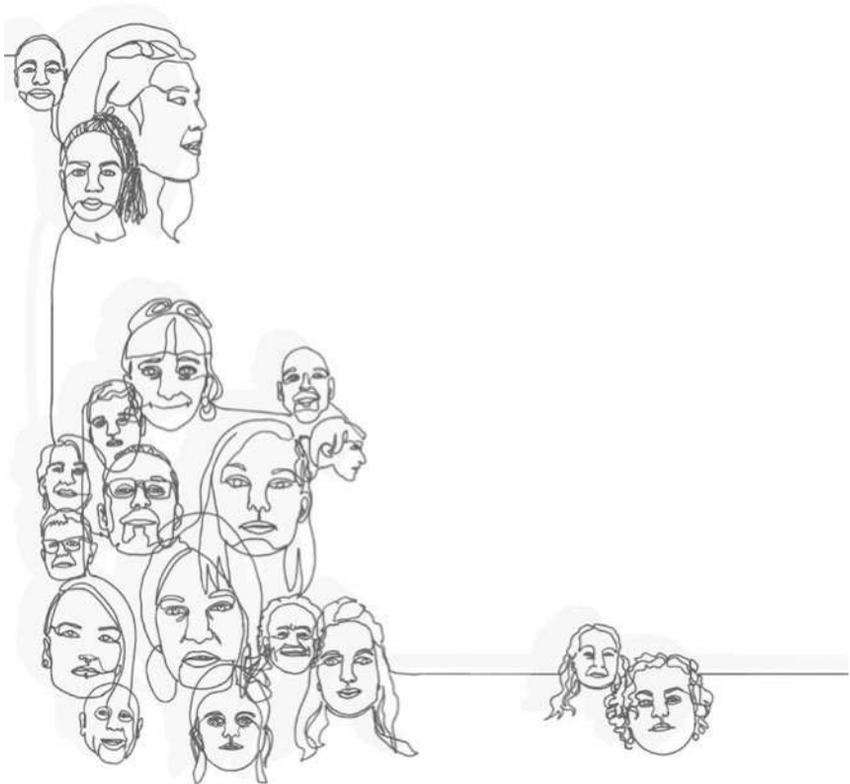
Schließlich bleibt noch der von Marshall angesprochene kritische Punkt: Wie steht es um die Nachfrage nach Bildungsabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt? Wie weit muss sich die Wahrnehmung des sozialen Rechts auf Bildung, wenn es denn verwirklicht wäre, anschließend der Marktnachfrage unterordnen, wie weit muss umgekehrt, um noch einmal Marshall zu zitieren, „der Markt anbieten, was der [durch Bildung erworbene] Status beansprucht“? Welche Diskrepanz ist tolerabel, welche nicht mehr? Und wie wäre dann dem Status gegenüber dem Markt Geltung zu verschaffen? Soziale Inklusion, ernst genommen, wird hier wieder mit dem Thema ‚Recht auf Arbeit‘ und somit der Wirtschaftsdemokratie konfrontiert.

Damit erschließt sich der Stellenwert, den das Thema Inklusion in einem Sammelband über Menschenrechte, Diskriminierung und Demokratisierung einnimmt. Wer Inklusion *will*, muss an die Wurzeln der Exklusion durch gesellschaftliche Ungleichheit herangehen, den sozial-materiellen Unterbau von Demokratie stärken, individuelle Rechte und politische Gestaltungsrechte ausweiten und beide in sozialen Rechten verankern.

Literatur

- Allmendinger, Jutta/Jahn, Kerstin/Promberger, Markus/Schels, Brigitte/Stuth, Stefan (2018): Prekäre Beschäftigung und unsichere Haushaltslagen im Lebensverlauf: Gibt es in Deutschland ein verfestigtes Prekariat? In: WSI-Mitteilungen, 4, S. 259–269.
- Böhnke, Petra (2010): Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. Aus Politik und Zeitgeschichte. URL: www.bpb.de/apuz/ungleiche-verteilung-politischer-und-zivilgesellschaftlicher-partizipation?p=all [letzter Zugriff 04.06.2021].
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Castel, Robert (2011): Die Krise der Arbeit. Hamburg: Hamburger Edition.
- De Swaan, Abram (1993): Der sorgende Staat. Wohlfahrt, Gesundheit und Bildung in Europa und den USA der Neuzeit. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Hartmann, Michael (2018): Die Abgehobenen. Wie die Eliten die Demokratie gefährden. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Hopf, Wulf (2010): Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim/München: Juventa.
- Hopf, Wulf (2011): Bildung, chancengleiche Konkurrenz und gesellschaftliche Teilhabe. In: WSI-Mitteilungen, 4, S. 195–201.
- Hopf, Wulf/Kronauer, Martin (2016): Welche Inklusion? In: Moser, Vera/Lütje-Klose, Birgit (Hrsg.): Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 14–26.
- Kronauer, Martin (2010): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. 2., akt. und erw. Aufl. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Kronauer, Martin (2015): Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. In: Inklusion als Ideologie. Jahrbuch für Pädagogik 2015, S. 147–158.
- Kronauer, Martin (2020): Kritik der auseinanderdriftenden Gesellschaft. Frankfurt a. M./ New York: Campus.
- Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Marshall, Thomas H. (1992): Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaats. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [letzter Zugriff 04.06.2021].

Zur (Un-)Teilbarkeit von Menschenrechten – ein Blick auf differente Vulnerabilitäten



Demokratie und Menschenrechte im Kontext des deutschen Bildungssystems – Verhinderung von Vulnerabilitäten oder (Re)Produktion differenter Vulnerantialitäten?

Toni Simon

Einleitung

Ausgehend von Ausführungen zu Diskursen um das (Spannungs)Verhältnis von Demokratie und Menschenrechten und zum Vulnerabilitätsbegriff, der diesem Beitrag zugrunde liegt, werden verschiedene ‚Phänomene‘ der Vulnerabilität resp. Vulnerantialität¹ thematisiert, um beispielhaft zu analysieren, inwiefern das deutsche Bildungswesen diese selbst (systematisch) (re)produziert. Der Fokus liegt dabei auf der (Grund)Schule – die Ausführungen sollen jedoch auf andere Institutionen wie Kita und Hochschule übertragbar sein.

Mit diesem Beitrag wird keine systematische und umfassende Erörterung des Verhältnisses von Demokratie und Menschenrechten bzw. deren (Nicht)Einlösung im Bildungssystem vorgenommen, sondern vielmehr eine Thematisierung exemplarischer Erscheinungen, die als Ausdruck des Spannungsverhältnisses von Menschenrechten und Demokratie (vgl. u. a. Llanque 2008) sowie der Unvollendbarkeit der Demokratie (vgl. u. a. Prengel 2011) mit Blick auf die gesamtgesellschaftlich besonders relevante Struktur des Bildungswesens gedeutet werden können. Mit den Ausführungen sind gleichsam (implizite) Möglich- und Notwendigkeiten von Reformen im Bildungswesen verbunden, insofern Menschenrechte und Demokratie umfassend(er) realisiert sowie Prozesse der (Re)Produktion von Ausgrenzung und Diskriminierung bzw. Vulnerabilitäten und Vulnerantialitäten verhindert werden sollen. Dabei wird keiner universellen Machbarkeitsillusion gefolgt, sondern dem Argument,

„dass nicht mit der Realisierung idealer und widerspruchsfreier Verhältnisse zu rechnen ist, dass es vielmehr darum geht, in einem prinzipiell unabschließbaren Prozess einzelne Schritte der Demokratisierung und Ansätze wertzuschätzen, die

1 Mit dem Begriff *Vulnerantialität* werden Verletzungspotenziale bezeichnet, d. h. „Möglichkeiten des Verletzens, Beschädigens, Diskriminierens usw.“ (Burghardt et al. 2017, 12; siehe Kap. 4).

zur Reduzierung von Hierarchien beitragen und so Verbesserungen für die hier Lernenden und Lehrenden mit sich bringen.“ (Heinzel/Pregel 2012)

1 Zum (Spannungs)Verhältnis von Demokratie(n) und Menschenrechten

Dass Menschenrechte und Demokratie in einem Verhältnis stehen, ist unbestreitbar – in welchem und durch welche Spannungsfelder dasselbe gekennzeichnet ist, ist wiederum seit langem Gegenstand u. a. rechtsphilosophischer, politikwissenschaftlicher oder menschenrechtlicher Diskurse (vgl. u. a. Llanque 2008; Bobbio 2009; Christophersen 2009; Martinsen 2019; Matthews 2019). Trotz vielfältiger Diskussionen und Kontroversen zum komplizierten Verhältnis von Menschenrechten und Demokratie lässt sich festhalten, dass Demokratie als Herrschaftsform keine (voll)umfassende Realisierung der Menschenrechte garantiert. Allein, weil es nicht *die* Demokratie gibt, sondern verschiedene Verständnisse und Praktiken der Demokratie, die in unterschiedlicher Weise mit der (Nicht) Achtung der Menschenrechte einhergehen können (vgl. u. a. Llanque 2008, 311; Matthews 2019, 14). Auch ist Demokratie „keine empirische Voraussetzung für den Geltungsanspruch der Menschenrechte“ (Dangl/Lindner 2021, 45).

Llanque (2008) verweist auf das aus menschenrechtlicher Perspektive formulierte grundlegende Argument der Gefährdung der Menschenrechtsidee durch die nationalstaatliche Demokratie, da „demokratische Regierungen wie alle Regierungen [...] primär am nationalen Interesse und nicht am Menschheitsinteresse orientiert“ sind (ebd., 313). Allerdings kommt er im Rahmen seiner Analysen zum genealogischen Verhältnis der konstitutionellen Demokratie zur kosmopolitischen Menschenrechtsidee zu dem Schluss, dass

„die Demokratie sich als diejenige polity erwiesen hat, in welcher die Menschenrechtsidee ihre bislang intensivste und weitestgehende Umsetzung erfahren hat. Das bedeutet nicht, dass die Menschenrechtsidee als solche zwingend die europäische Gestalt der Demokratie zum Inhalt hat; es bedeutet aber, dass die nationalstaatliche Demokratie aufgrund und soweit sie der Doppelbürgerschaftskonzeption folgt, eine besondere Legitimität besitzt, die sie nicht nur gegenüber nichtdemokratischen Regimen auszeichnet, oder gegenüber nur nominell demokratischen Regimen, die keine wirksame Menschheitskomponente aufweisen; diese Legitimität hat auch Geltung gegenüber kosmopolitischen Modellen, die vorschnell auf die Leistungsfähigkeit nationalstaatlicher Demokratien verzichten wollen“ (ebd., 329).

Dennoch bleibt festzuhalten, dass auch die bundesdeutsche Demokratie weder selbstverständlich noch fehlerfrei, sondern unabschließ- und notwendigerweise hinterfrag- und veränderbar ist/sein sollte. Einerseits gilt es Unzulänglichkeiten

unserer Demokratie und ihrer Umsetzung der Menschenrechtsidee – die durch das föderale System teils begünstigt werden (bezogen auf die Umsetzung von Kinderrechten, vgl. DKHW 2019, 202) – sowie deren (strukturelle) Ursachen zu thematisieren und diesen entgegenzuwirken. Andererseits gilt es, das Recht junger Menschen abzusichern, sich selbst zu kritischen Bürger*innen zu bilden, die sich an einer reflexiven Reproduktion unserer Demokratie beteiligen wollen und können. Beide Aspekte hängen letztlich miteinander zusammen. Der formulierte Bildungs(rechts)anspruch jedoch bleibt im Kontext des hiesigen Bildungs- resp. insbesondere Schulsystems allein aufgrund des Aspekts des Bildungszwangs² aber auch darüber hinaus nicht widerspruchsfrei (vgl. Schroeder in diesem Band).

Neben der Unvollendbarkeit jeder Demokratie und der Anfälligkeit nationalstaatlicher Demokratien für unzureichende oder eingeschränkte Umsetzungen der Menschenrechtsidee, werden regelmäßig Krisen der Demokratie und Angriffe auf dieselbe konstatiert und erörtert (vgl. u. a. Dahrendorf 2002; Brodacz et al. 2007; Förster et al. 2018), deren Verursacher*innen nicht nur, aber auch die ‚Subjekte der Demokratie‘ – also Individuen/Personen – sind. Solche Angriffe, Krisen und Erosionen – von denen einige mehr, andere weniger öffentlichkeitswirksam thematisiert werden – wirken sodann auch potenziell auf die (Be)achtung von Menschenrechten hin. Am System Schule zeigt sich dies exemplarisch und auf unterschiedliche Weise, womit schulische Strukturen, Kulturen und Praktiken ein potenziell wichtiger Gegenstand themenbezogener Analysen sind. Schule ist aber auch der (Bildungs)Ort, an dem solche Angriffe und Krisen selbst thematisier- und reflektierbar sein sollten (vgl. u. a. Krappmann 2021; Student in diesem Band), da die Achtung von Menschenrechten und Demokratiebildung/-lernen als Querschnittsaufgaben von Schule nicht nur Ansprüche an das System selbst, sondern auch Bildungsziele sind, die fachliche Heimaten wie den Sach-, Ethik- oder Politikunterricht haben, aber letztlich fächerübergreifend bzw. im Sinne eines Whole-School-Approach umgesetzt werden sollen (vgl. Simon 2021a). Damit zeichnet sich Schule als in besonderer Weise ambivalenter Ort aus: Sie hat einen gesellschaftlichen Auftrag zur Reproduktion und Innovation unserer Demokratie beizutragen und ist gleichsam – wie andere Bereiche unserer Gesellschaft – nicht frei von Verfehlungen und der Unabschließbarkeit unserer Demokratie sowie darüber hinaus strukturell bis heute im Kern nicht konsequent auf diese Aufgabe hin ausgelegt.

2 Allein mit Blick auf den erstmals mit der Primarstufe verbundenen Bildungszwang muss gefragt werden, inwiefern dieser im Widerspruch zum Menschenrecht auf Bildung steht und welche Vulnerabilitäten sich aus ihm insbesondere aufgrund der spezifischen Strukturlogik des deutschen Schulsystems ergeben.

2 Demokratie- und Menschenrechtsbildung in und durch Schule?

Folgt man der Auffassung, dass das Demokratische „auf fundamentalen Werten wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit, Solidarität, Frieden und Freiheit“ (Haarmann et al. 2020, 1) basiert sowie dass das „Eintreten für die Verwirklichung von Grund- und Menschenrechten“ (ebd., 2) zur Demokratie gehört, lässt sich eine grundlegende Nähe von Demokratie und Menschenrechten sowie eine Überschneidung von Demokratie(bildung), Menschenrechten/Menschenrechtsbildung und (schulischer) Inklusion feststellen (vgl. u. a. Prengel 2011; Kruschel 2017; Simon 2021a). Für die Pädagogik hat u. a. Annedore Prengel diesen Zusammenhang im Rahmen ihres Entwurfs einer Pädagogik der Vielfalt herausgearbeitet.

Für die reflexive Weiterentwicklung unserer Gesellschaft durch Prozesse der Demokratisierung, der umfassenden (Be)achtung von Menschenrechten und der Inklusion kommt der Schule eine besondere Bedeutung zu. Sie gehört zu den „gesellschaftlichen Problemlösungssystemen, die den Kernbereich der Sozialisation der nachfolgenden Generation bilden“ (Fend 2009, 43) und damit nicht nur fundamentale Beiträge zur gesellschaftlichen Reproduktion, sondern auch der *Veränderung* durch das Befähigen zum Infragestellen des Status quo gesellschaftlicher Verfasstheit leisten *sollte*. Dies kann insbesondere dann gelingen, wenn Schule nicht nur als Ort der Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung, sondern v. a. als Ort der Generationenvermittlung verstanden wird (vgl. Heinzel 2011) sowie Kinder „als Mitglieder der Gesellschaft“ adressiert werden, die „an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen, selbst mitwirken“ (ebd., 63). Mit der von Heinzel entwickelten Perspektive der Generationenvermittlung gehen Handlungsvorschläge einher, die sie „z. B. in der Demokratiepädagogik, der Pädagogik der Anerkennung, der Menschenrechtsbildung, in Empfehlungen zur symmetrischen Kommunikation, im Konzept des dialogischen Lernens oder im Interaktionstypus des Dialogischen Prinzips“ ausmacht (ebd., 62). Während solche Handlungsvorschläge nicht ohne ein reflexives Wissen auskommen resp. ohne es gar Gefahr laufen können, unter dem Vorwand z. B. der Demokratie, undemokratische Praktiken zu ermöglichen, die aufgrund des Nicht-Wissens nicht thematisier- und reflektierbar bleiben (vgl. dazu versch. Aufsätze in Simon 2021b) – und somit Vulnerabilitäten und Vulnerantialitäten (re)produzieren –, verweisen Studien seit langem auf die grundlegenden schulstrukturellen und -kulturellen Widersprüche, denen Ansprüche der Demokratie (und Menschenrechte) in Schule unterworfen sind. So sind Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen im Allgemeinen durch Hierarchie, Asymmetrie und Macht (Helsper et al. 2007) – inklusive der besonderen Anfälligkeit für „dominanzförmige Entgleisungen“ (Helsper/Reh 2012, 277) – gekennzeichnet. Im Speziellen im Unterricht, als ‚Kerngeschäft‘ von Schule, gibt es insgesamt wenig Raum für Diskurs und Partizipation (vgl. u. a. Simon/Schmitz 2021), was sich zuletzt im Rahmen der Corona-Pandemie verdeutlichte (vgl. u. a. Andresen et al. 2020).

Damit zeichnet sich die Gefahr/Tendenz einer Schieflage zugunsten der reinen (zwangswweisen) Reproduktion und zulasten der Reflexion und Innovation sowie umfassenden (Be)achtung von Kinder- bzw. Menschenrechten ab, die gesellschafts- wie bildungstheoretisch bedenklich erscheinen und mit Blick auf die gefragt werden muss, ob wir

„Generationen von nützlichen Maschinen produzieren statt allseits entwickelter Bürger, die selbständig denken, Kritik an Traditionen üben und den Stellenwert der Leiden und Leistungen anderer Menschen begreifen können.“ (Nussbaum 2012, 16)

3 Vulnerabilität, Vulnerantialität und das Pädagogische

Das Spannungsverhältnis von Demokratie und Menschenrechten bzw. deren Grenzen zeigen sich insbesondere mit Blick auf sogenannte besonders vulnerable Gruppen (vgl. u. a. Martinsen 2019) – so auch im Bildungswesen. Auch wenn dies einerseits zutrifft, ist Vulnerabilität andererseits keine ‚besondere‘ Disposition Einzelner, sondern „eine Universalie“ (Schnell 2020, 13). Im Rahmen jüngerer, u. a. erziehungswissenschaftlicher Vulnerabilitätsforschungen (vgl. Burghardt et al. 2017; Stöhr et al. 2019) wurden Verständnisweisen von Vulnerabilität und deren Implikationen für die Pädagogik herausgearbeitet. Dabei wurde u. a. expliziert, dass Vulnerabilität eine anthropologisch-sozialtheoretische, relationale Kategorie ist (Burghardt et al. 2017; Dederich 2020). Vulnerabilität gibt es „nicht ‚an sich‘“, sie ist „nicht einfach da“ (Burghardt et al. 2017, 13). Sie wird „in ihrer konkreten Ausformung und Ausprägung hergestellt – wobei nicht nur materielle Gegebenheiten, sondern vor allem auch symbolische, sprachliche Praktiken für Verletzungen verantwortlich sind“ (Stöhr et al. 2019, 8). Sie bildet zudem die „unhintergehbare Kehrseite der Debatten um Resilienz, Empowerment, Kompetenz, Integrität, Anerkennung“ (ebd., 10 f) und steht mit diesen – wie Inklusion und Exklusion – in unmittelbarem Zusammenhang.

Für die Erziehungswissenschaften konstatieren Burghardt et al. (2017), dass eine systematische Vulnerabilitätsforschung und „Versuche, die Vulnerabilität als grundlegende pädagogische Kategorie auszuweisen“ (ebd., 7), bedeutende Desiderate darstellen. Insbesondere „[w]eniger individuumszentrierte bzw. auf den sozialen Nahbereich fokussierte, sondern stärker sozial- und kulturwissenschaftlich ausgerichtete Zugänge zur Vulnerabilität wurden bisher nur vereinzelt vorgelegt“ (Dederich 2020). Zudem wird neben einer einseitig normativ geladenen Rezeption der Anerkennungstheorie (vgl. ebd.) eine weitgehende Fokussierung „auf die Stärken, die Resilienz, die Kompetenzen und Ressourcen“ (Burghardt et al. 2017, 7) konstatiert – beide Tendenzen werden insofern kritisch betrachtet, als dass sie z. T. mit einem Verlust analytischer Potenziale als auch einem Verständnis von Verletzbarkeit(en) als Makel einhergehen (können).

In der sozialtheoretisch-relationalen Kategorie der Vulnerabilität drückt sich die „Potenzialität der Verletzbarkeit“ (ebd., 13) aus, die „immer von vulneranten ‚Momenten‘ und ‚Bedingungen‘, die sie ‚auslösen‘, abhängig“ ist (ebd., 12). Damit wird der Blick auch auf die „Vulnerantialität“ als „die Möglichkeiten des Verletzens, Beschädigens, Diskriminierens usw.“ (ebd.) gelegt. Vulnerabilität als Ausdruck von „performativen Adressierungs- bzw.- Anrufungspraktiken“ (Dederich 2020) wird dabei in ihrer Eigenschaft als „kategoriale Dublette“ aufgerufen, „die Faktizität mit Normativität, Deskription mit Präskription unmittelbar verknüpft“ (Burghardt et al. 2017, 8). Über dieses normative Moment verbinden sich Reflexionen über Vulnerabilität und Vulnerantialität mit Fragen des Politischen, des Pädagogischen und des Ethischen als verbindendes, grundlegendes Element:

„Das Ethische ist der Anspruch, die Beziehungen zu sich selbst und Anderen nicht-exklusiv zu gestalten, so dass niemand aus dem Schutzbereich von Achtung und Würde ausgeschlossen wird. Das Politische ist die Gestaltungsmacht, Institutionen zu kreieren und Entscheidungen zu fällen, die auf den ethischen Anspruch eingehen.“ (Schnell 2020, 137)

Für eine „Pädagogik der Vulnerabilität“ (Stöhr et al. 2019, 7) gilt damit u. a., dass

„Pädagog*Innen [...] dafür verantwortlich [sind; d. A.], Ziele, Maßnahmen und Inhalte pädagogisch so zu vermitteln, dass Menschen nicht körperlich verletzt, symbolisch diskreditiert, in ihren Entwicklungen behindert, in ihren Interessen missachtet und in ihrer Autonomie angegriffen werden.“ (ebd.)

Solche normativen Ansprüche an pädagogisches Handeln und pädagogische Strukturen unterliegen spezifischen Widersprüchen, Antinomien (z. B. der Autonomieantinomie; vgl. Helsper 1996) bzw. Paradoxien. So verweisen Burghardt et al. (2017, 10) darauf, dass der Versuch, „Vulnerabilität zu minimieren bzw. aufzuheben, [...] auf die Grenzen dieses Versuchs“ verweist, denn er „offenbart weitere Vulnerabilitäten und bringt – paradoxerweise – selbst neue Vulnerabilitäten hervor“ (ebd.).

4 Erscheinungsformen der (Re)Produktion von Ausgrenzung und Diskriminierung in und durch Schule als Aspekte schulbezogener Vulnerabilität und Vulnerantialität

Seit langem ist bekannt, dass das deutsche Schulsystem unsozialer und selektiver als andere ist und dass es einen wesentlichen Beitrag zur (Re)Produktion von (Bildungs)Ungleichheit(en) leistet (vgl. u. a. van Ackeren et al. 2015; OECD 2018). Auch wird seit langem darauf verwiesen, dass deutsche Schulen Orte sind,

an denen Kinder-/Menschenrechte (teils systematisch) verletzt werden (vgl. u. a. Edelstein et al. 2011; Maywald 2019; Simon/Kruschel 2013). Verletzungs- und Verletzlichkeitspotenziale ergeben sich einerseits aus den tradierten Strukturen, Kulturen und Praktiken von Schule und andererseits z. T. aus Versuchen, diesen zu begegnen resp. sie zu minimieren. Beispiele dafür sind verschiedene Probleme, die sich aus dem Wandel vom Bildungsprivileg zum Bildungszwang ergeben (vgl. u. a. Helsper 2021, 157 ff) oder die strukturelle Benachteiligung aufgrund der sozial-selektiven und homogenisierenden Wirkung von Privatschulen (vgl. Helbig et al. 2017), obgleich Privatschulen selbst als ‚Antwort‘ auf strukturelle Mängel öffentlicher Schulen verstanden werden (vgl. ebd., 357).³

Abgesehen von solchen Spannungsfeldern und Paradoxien äußert sich die ungenügende Einlösung von Demokratie und Menschenrechten in Schule an unterschiedlichen Phänomenen, wie z. B.:

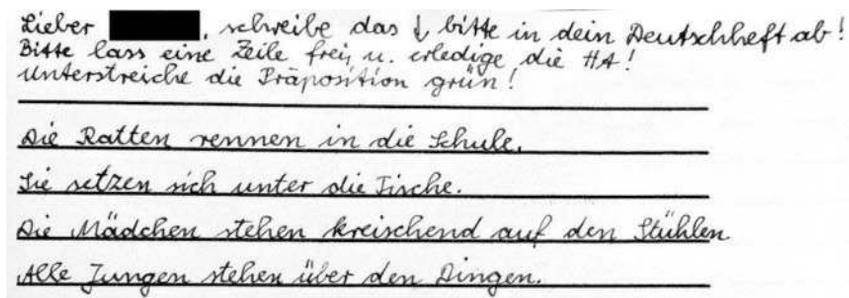
- der bereits benannten sozialen Selektivität und (Re)Produktion von (Bildungs) Ungleichheit von/durch Schule, die insbesondere für Kinder und Jugendliche in prekären Lebenslagen, mit akkreditiertem sonderpädagogischem Förderbedarf und mit Migrationsbiografie virulent werden (siehe oben; vgl. auch Simon 2021c);
- der Verletzung/Nichterfüllung von Kinderrechten wie z.B. dem Recht auf Gesundheit, Spiel, Privatsphäre oder Partizipation (siehe Maywald 2019; Simon/Kruschel 2013);
- der Verdinglichung von bzw. Anerkennungsvergessenheit (Nussbaum 2002) gegenüber Kindern und Jugendlichen, z. B. wenn diese im Kontext diagnostischen Handelns als ‚Ressource‘ betrachtet und behandelt werden (vgl. Simon 2014);
- der ungenügend milieusensiblen Gestaltung von Schule (und Lehrkräftebildung), obgleich hinreichend bekannt ist, dass der Schüler*innenhabitus in Schule eine soziale Bewertung erfährt, die sich zwischen Akzeptanz und Missachtung bewegt (vgl. Helsper 2018) und obwohl der Vorwurf „kulturimperialistischer“ (Hiller 1997) Ein-/Übergriffe in Schule altbekannt, aber nach wie vor aktuell ist;
- der ungenügend rassismus-, sexismus- oder ableismuskritischen Gestaltung von Lehrwerken (vgl. u. a. Moser/Hannover 2014; Marmer et al. 2015; Spiegler/Ahlgrim 2019) sowie pädagogischer Interaktionen, mit denen u. a. auf Basis (proto)normalistischer Orientierungen (Link 1996) Stereotype (re)produziert werden, die einem reflexiven Umgang mit Vielfalt entgegenstehen und Verletzlichkeiten evozieren;
- u. a. m.

3 Das Spannungsfeld der Verhinderung und gleichsam möglichen Erzeugung von Vulnerabilitäten spielt insbesondere auch in (inklusions)pädagogischen De-Kategorisierungsdiskursen eine Rolle (vgl. u. a. Musenberg et al. 2018).

Die Re- und Dekonstruktion von Strukturen, Kulturen und Praktiken der Ausgrenzung und Diskriminierung bzw. ungenügender Achtung von Kinder- und Menschenrechten im und durch das Bildungssystem ist eine wichtige Aufgabe der Inklusionsforschung. In ihrem Fokus standen lange Zeit strukturelle bzw. organisatorische Fragen – v. a. die Frage der Auflösung des Förderschulwesens, in den letzten Jahren jedoch auch verstärkt die Kritik an der Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems, das im Widerspruch zur uneingeschränkten Bildungsteilhabe aller Kinder und Jugendlichen steht (vgl. u. a. Seitz 2016). Lange Zeit mangelte es an fachdidaktischen Forschungen zu inklusiver Schule und inklusivem Unterricht, um disziplinäre Bestände und Praktiken mit Blick auf die Ansprüche inklusiver Pädagogik (selbst)kritisch zu reflektieren, wenn nötig zu überwinden.⁴ Einen wichtigen Impuls zur Stärkung fachdidaktischer Inklusionsforschung hat zuletzt die ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘⁵ gegeben.

Wie wichtig fachdidaktische Beiträge bspw. zur Rekonstruktion der Vulnerantialität didaktischer Impulse sind, sollen die Abbildungen 1 bis 3 andeuten: Sie geben fragmentarische ‚Einblicke‘ in den Unterricht an Grundschulen im Jahr 2020 und verdeutlichen exemplarisch, auf welche Weise stereotype Denkweisen in den schulischen Alltag Einzug halten. Diese Beispiele unterstreichen u. a. die Notwendigkeit (fach)didaktischer Forschung zur Frage der reflexiven Gestaltung von Lehr-Lern-Materialien, wenn Demokratie und Menschenrechte als Gestaltungsprinzipien von Schule und Unterricht *konsequent* umgesetzt werden sollen.

Abb. 1: Aufgabenstellung im Fach Deutsch für ein Kind einer 3. Klasse einer Grundschule in Halle (Saale) (eigene Grafik)



- 4 Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Sachunterrichtsdidaktik, innerhalb der es sehr frühe empirische inklusionspädagogische Forschungen gab, die wiederum einen bedeutenden Einfluss auf die Inklusionsforschung im Allgemeinen hatten (vgl. Simon 2020).
- 5 siehe www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/

Abb. 2: Aussage über den Unterricht an einer Grundschule in Berlin im Rahmen einer Diskussion unter Wissenschaftler*innen über die in Abbildung 1 dargestellte Aufgabe (eigene Grafik)

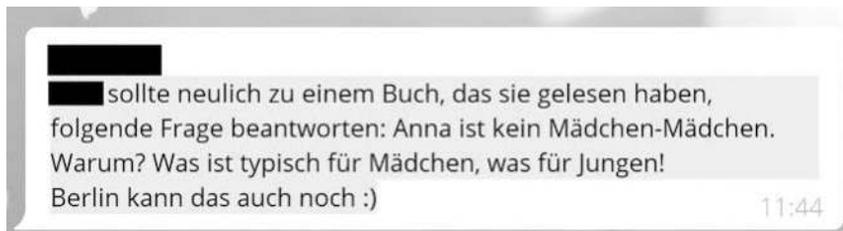


Abb. 3: Arbeitsblatt einer ersten Klasse einer Grundschule in Bayern, gepostet von der Abgeordneten zum Nationalrat Meri Disoski (Grafik leicht überarbeitet⁶)



Aus didaktischer Sicht gilt es, insgesamt und grundlegend die Anlage des (Fach)Unterrichts hinsichtlich möglicher Formen der Ausgrenzung und Diskriminierung infrage zu stellen. Wenn also trotz des längst bekannten ‚Karawanen-Effekts‘⁷ (Brügelmann 2005, 73) im Unterricht eine Orientierung an den ‚Mittelköpfen‘ praktiziert wird, (adaptiver) Unterricht das explizite

6 Quelle: www.facebook.com/100002454828970/posts/2928510147240784/?d=n

7 Der Karawanen-Effekt bedeutet, dass Kinder bereits bei ihrer Einschulung unterschiedliche Erfahrungen und Kompetenzen haben und dass diese Unterschiede im Laufe ihrer Schüler*innenbiografie weitgehend erhalten bleiben, d. h. nicht nivelliert werden können.

Ziel hat, zu homogenisieren (vgl. Simon 2015), wenn Lernen im Gleichschritt stattfindet und Bildungsstandards als Minimalstandards und nicht Bildungsrechte verstanden werden (vgl. Prengel 2018, 24); wenn Unterricht nicht milieusensibel, gendersensibel, etc. gestaltet wird – dann (re)produziert er Vulnerabilitäten und (Mehrfach)Diskriminierungen. Aufgrund der Hierarchie, Asymmetrie und Machtverhältnisse in Schule (vgl. Helsper et al. 2007) und geringer Chancen zu Dialog bzw. Diskurs und Partizipation (vgl. Simon/Schmitz 2021), haben Schüler*innen zudem wenig reelle Chancen dem etwas entgegenzusetzen – insofern es im System nicht zu Verhaltens- und Verhältnisänderungen kommt.

Gerade unreflektierter, aber nichtsdestotrotz praktizierter *alltäglicher* Rassismus, Sexismus, Ableismus, Normalismus, Adultismus (letzterer für Schule vielleicht sogar die Diskriminierungsform, die (fast) alle Kinder betrifft; vgl. u. a. Ritz 2008) etc. in Bildungseinrichtungen stehen nicht nur einer Verhinderung von Vulnerabilitäten entgegen, sondern müssen als bedeutende Vulnerantialität von Bildungseinrichtungen verstanden werden. Eine entsprechende reflexive Haltung muss Bestandteil von Schulkulturen sein – und das Anbahnen einer solchen Haltung auch Bestandteil der Lehrer*innenbildung sowie Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Mit Blick auf (angehende) Lehrkräfte gilt es auch zu fragen, wie sich deren eigenes Erleben selektiver, unsozialer, Ungleichheit (re)produzierender, nicht-demokratischer, diskriminierender Strukturen, Kulturen und Praktiken in Schule und Hochschule auf ihre (spätere) Praxis und die geforderte reflexive Haltung auswirken (vgl. dazu Kornmann 2016; Simon/Schmitz 2021).

5 Abschluss

Innerhalb minimalistischer Positionen des Menschenrechtsdiskurses wird mitunter eine „maßvolle Zurückhaltung mit dem Vorwurf der Menschenrechtsverletzung“ (Dangl/Lindner 2021, 43) gefordert, um die Menschenrechte „vor ausufernder Deflation und Wertlosigkeit“ zu bewahren (ebd.). So wird vorgeschlagen, „nur bei schwerwiegenden Verletzungen grundlegender Lebensbedingungen“ (ebd.) von Menschenrechtsverletzungen zu sprechen. Dass Kinder- und Menschenrechte in Deutschland unterschiedlich weitreichend umgesetzt und teils systematisch verletzt werden – sowohl im Allgemeinen als auch speziell in Schulen – ist nichts Neues, und die Thematisierung dessen ist (v. a. innerhalb der Alltagspraxis) aus Sicht vieler Forscher*innen eher zu wenig selbstverständlich als inflationär. Ein Abwägen zwischen ‚massiven‘ und ‚weniger massiven‘ Kinder- und Menschenrechtsverletzungen muss aus (pädagogisch) ethischer Perspektive (vgl. Krämer/Bagattini 2015; Prengel 2020) zudem kritisch infrage gestellt werden.

Um zu beurteilen, inwiefern eine Bildungseinrichtung Kinder-/Menschenrechte und Demokratie bestmöglich gewährleistet, bedarf es verschiedener ‚Maßnahmen‘, von denen hier zwei beispielhaft genannt seien: *Erstens* wäre eine systematischere Vulnerabilitätsforschung, mit der der Fokus auch auf system-spezifische Vulnerantialitäten gelegt wird (vgl. auch Edelstein et al. 2011), ein wichtiger Beitrag zu themenbezogenen Analysen und Diskussion nötiger Veränderungen tradierter Strukturen, Kulturen und Praktiken. *Zweitens* wären Monitoringsysteme (vgl. Sax 2015; DKHW 2019) ein weiteres wichtiges Element – allerdings verweist das Deutsche Kinderhilfswerk darauf, dass in Deutschland die „Nichtexistenz einer verlässlichen Datengrundlage“ eines der „wesentlichen Hindernisse für die erfolgreiche Planung, die Bewertung und das Monitoring von politischen Maßnahmen, Programmen und Projekten für Kinder“ sei (DKHW 2019, 7). Das Desiderat systematischer Vulnerabilitätsforschung sowie verlässlicher Datengrundlagen für Monitoringsysteme verdeutlicht, dass ein Mangel an Forschungs(daten) ebenso zu(r Stabilisierung von) Vulnerabilitäten und Vulnerantialitäten führen kann. Die umfassende(re) Umsetzung und reflexive Fortschreibung von Demokratie und Menschenrechten im Kontext des Bildungssystems wird also auch von der (empirischen) Bildungsforschung beeinflusst.

Literatur

- Andresen, Sabine/Lips, Anna/Möller, Renate/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020): Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Bobbio, Norberto (2009): Ethik und die Zukunft des Politischen. Berlin: Wagenbach.
- Brodocz, André/Llanque, Marcus/Schaal, Gary S. (Hrsg.) (2007): Bedrohungen der Demokratie. Wiesbaden: VS.
- Brügelmann, Hans (2005): Schule verstehen und gestalten. Konstanz: Libelle.
- Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Christophersen, Claas (2009): Kritik der transnationalen Gewalt. Souveränität, Menschenrechte und Demokratie im Übergang zur Weltgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Dahrendorf, Ralf (2002): Die Krisen der Demokratie. Ein Gespräch mit Antonio Politio. München: Beck.
- Dangl, Oskar/Lindner, Doris (2021): Wie Menschenrechtsbildung gelingt. Theorie und Praxis der Menschenrechtspädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, Markus (2020): Anerkennung und Vulnerabilität. Inklusionspädagogische Überlegungen in Anschluss an Butler und Levinas. In: Zeitschrift für Inklusion, 1. URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/554/402 [letzter Zugriff: 05.05.2021].
- DKHW (2019): Kinderrechte-Index. Die Umsetzung von Kinderrechten in den deutschen Bundesländern – eine Bestandsanalyse 2019. Berlin: DKHW.
- Edelstein, Wolfgang/Bendig, Rebekka/Enderlein, Oggi (2011): Schule: Kindeswohl, Kinderrechte, Kinderschutz. In: Fischer, Jörg/Buchholz, Thomas/Merten, Roland (Hrsg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS, S. 117–140.
- Fend, Helmut (2009): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Hellekamps, Stephanie/Plöger, Wilfried/

- Wittenbruch, Wilhelm/Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band II. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 43–55.
- Förster, Mario/Beutel, Wolfgang/Fausser, Peter (Hrsg.) (2018): *Angegriffene Demokratie? Zeitdiagnosen und Einblicke*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Haarmann, Moritz P./Kenner, Steve/Lange, Dirk (2020): *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Eine Hinführung*. In: Dies. (Hrsg.): *Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–6.
- Heinzel, Friederike (2011): *Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip?* In: Ebd. (Hrsg.): *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 40–68.
- Heinzel, Friederike/Prengel, Annedore (2012): *Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, 3. URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39 [letzter Zugriff: 05.05.2021].
- Helbig, Marcel/Nikolai, Rita/Wrase, Michael (2017): *Privatschulen und soziale Frage. Wirkung rechtlicher Vorgaben zum Sonderungsverbot in den Bundesländern*. In: *Leviathan*, 3, S. 357–380.
- Helsper, Werner (1996): *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, Werner (2018): *Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession*. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140.
- Helsper, Werner (2021): *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Budrich.
- Helsper, Werner/Reh, Sabine (2012): *Nähe, Diffusität und Asymmetrie in pädagogischen Interaktionen*. In: Thole, Werner/Baader, Meike/Helsper, Werner/Kappeler, Manfred/Leuzinger-Bohleber, Marianne/Reh, Sabine/Sielert, Uwe/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik*. Opladen u. a.: Budrich, S. 265–290.
- Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina/Graßhoff, Gunther/Jung, Dana (2007): *Autorität und Schule*. Wiesbaden: VS.
- Hiller, Gotthilf G. (1997): *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen*. 4. Aufl. Langenau-Ulm: Vaas.
- Kornmann, Reimer (2016): *Lassen sich Widerstände gegenüber dem Gedanken der schulischen Inklusion bildungsbiografisch verstehen? Eine Problemskizze*. In: Göppel, Rolf/Rauh, Bernhard (Hrsg.): *Inklusion. Idealistische Forderung – Individuelle Förderung – Institutionelle Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 189–193.
- Krämer, Felicitas/Bagattini, Alexander (2015): *Pädagogikethik – Ein blinder Fleck der angewandten Ethik*. URL: paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2018/01/Kaemer_Bagattini_Arbeitspapier.pdf [letzter Zugriff: 05.05.2021].
- Krappmann, Lothar (2021): *Ein Geleitwort aus kinderrechtlicher Perspektive: Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie*. In: Simon, Toni (Hrsg.): *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)*. Wiesbaden: Springer VS, S. V–VII.
- Kruschel, Robert (Hrsg.) (2017): *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusiv und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Link, Jürgen (1996): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Llanque, Marcus (2008): *Das genealogische Verhältnis der konstitutionellen Demokratie zur kosmopolitischen Menschenrechtsidee*. In: Brodacz, André/Llanque, Marcus/Schaal, Gary S. (Hrsg.): *Bedrohungen der Demokratie*. Wiesbaden: VS, S. 311–333.
- Marmer, Elina/Sow, Papa/Ziai, Aram (2015): *Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch*. In: Marmer, Elina/Sow, Papa (Hrsg.): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 110–129.
- Martinsen, Franziska (2019): *Grenzen der Menschenrechte. Staatsbürgerschaft, Zugehörigkeit, Partizipation*. Bielefeld: transcript.

- Matthews, Thandiwe (2019): To be Equal and Free: The Nexus Between Human Rights and Democracy. URL: www.boell.de/en/2019/12/10/be-equal-and-free-nexus-between-human-rights-and-democracy [letzter Zugriff: 05.05.2021].
- Maywald, Jörg (2019): Die Schule vom Kind aus denken. Der Kinderrechtsansatz im schulischen Alltag. In: Rumpf, Dietlinde/Winter, Stephanie (Hrsg.): Kinderperspektiven im Unterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–53.
- Moser, Franziska/Hannover, Bettina (2014): How gender fair are German schoolbooks in the twenty-first century? An analysis of language and illustrations in schoolbooks for mathematics and German. In: *European Journal of Psychology of Education*, 3, S. 387–407.
- Musenber, Oliver/Riegert, Judith/Sansour, Teresa (Hrsg.) (2018): Dekategorisierung in der Pädagogik: Notwendig und riskant? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nussbaum, Martha (2002): Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Stuttgart: Reclam.
- Nussbaum, Martha (2012): Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht. Überlingen: TibiaPress.
- OECD (2018): Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility. Germany. URL: www.oecd.org/pisa/Equity-in-Education-country-note-Germany.pdf [letzter Zugriff: 05.05.2021].
- Prenzel, Annedore (2011): Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollständigkeit der Demokratie. In: Ludwig, Luise/Luckas, Helga/Hamburger, Franz/Aufenanger, Stefan (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken*. Opladen/Farmington Hills: Budrich, S. 83–94.
- Prenzel, Annedore (2018): Interview mit Annedore Prenzel. Fragen von Frank J. Müller. In: Müller, Frank J. (Hrsg.): *Blick zurück nach vorn. WegbereiterInnen der Inklusion*. Band 2. Gießen: Psychosozial, S. 9–31.
- Prenzel, Annedore (2020): *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ritz, Manuela (2008): Adultismus – (un)bekanntes Phänomen. Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht? In: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Kinderwelten*. Freiburg i. Br.: Herder, S. 128–136.
- Sax, Helmut (2015): Ein Index für Kinderrechte in der Schule. URL: www.politik-lernen.at/dl/loku-KJKoNOmOJqx4LJK/Forschungsstudie_lektoriert_pdf (letzter Zugriff: 03.02.2021).
- Schnell, Martin W. (2020): Das Ethische und das Politische. Sozialphilosophie am Leitfaden der Vulnerabilität. Weilerswist: Velbrück.
- Seitz, Simone (2016): Inklusion im Unterricht. In: *Der Bürger im Staat*, 1, S. 42–46.
- Simon, Toni (2014): Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? Inklusionspädagogische Ansprüche an die Schulpraxis am Beispiel von Diagnostik und Didaktik. In: Schuppener, Saskia/Bernhardt, Nora/Hauser, Mandy/Poppe, Frederik (Hrsg.): *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 238–243.
- Simon, Toni (2015): Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In: Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhild/Marquardt, Anne/Schlotter, Kezia (Hrsg.): *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 229–234.
- Simon, Toni (2020): Sachunterricht(sdidaktik) auf dem Weg zur Inklusion? Rück-, Ein- und Ausblicke. In: *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 2, S. 70–93. URL: journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/300/503 [letzter Zugriff: 05.05.2021].
- Simon, Toni (2021a): Reflexionen zum Zusammenhang von Inklusion und Demokratie(bildung) als Querschnittsaufgaben von Schule und (Sach)Unterricht. In: Simon, Toni (Hrsg.): *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)*. Wiesbaden: Springer VS, S. 161–173.
- Simon, Toni (Hrsg.) (2021b): *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Simon, Toni (2021c): Die Grundschule als Ort der Demokratie? Für alle? In: Böhme, Nadine/Dreer, Benjamin/Hahn, Heike/Heinecke, Sigrid/Mannhaupt, Gerd/Tänzer, Sandra (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–107.

- Simon, Toni/Kruschel, Robert (2013): Gesundheitsförderung mithilfe des Index für Inklusion? In: Zeitschrift für Inklusion, 2. URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/217/192 [letzter Zugriff: 05.05.2021].
- Simon, Toni/Schmitz, Lena (2021): Kontinuitäten auf der Spur? Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Partizipation von Schüler*innen im Zusammenhang zum erlebten Demokratisierungsgrad von Schule und dem Gefühl diskursiver Wirksamkeit. In: Simon, Toni (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden: Springer VS, S. 283–303.
- Spiegler, Juliane/Ahlgrim, Tobias (2019): „Beratet, wie ihr in der Klasse mit Lioba zusammen lernen und leben würdet.“ Darstellungen von ‚Behinderung‘ in Schulbüchern des Sachunterrichts. In: Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 102–112.
- Stöhr, Robert/Lohwasser, Diana/Noack, Napoles Juliane/Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Krebs, Moritz/Zirfas, Jörg (2019): Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- van Ackeren, Isabell/Klemm, Klaus/Kühn, Svenja M. (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

(Kinder)Armut. Diskriminierung im Namen der Inklusion

Kirsten Puhr

„Mehr als jedes fünfte Kind wächst in Deutschland in Armut auf. Das sind 2,8 Mio. Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren. Die Kinder- und Jugendarmut verharrt seit Jahren auf diesem hohen Niveau. Trotz langer guter wirtschaftlicher Entwicklung sind die Zahlen kaum zurückgegangen. Kinderarmut ist seit Jahren ein ungelöstes strukturelles Problem in Deutschland. [...] Aufwachsen in Armut *begrenzt, beschämt und bestimmt* das Leben von Kindern und Jugendlichen – heute und mit Blick auf ihre Zukunft“ (Bertelsmann Stiftung 2020, 1; Herv. d. V.).

Einleitung

Mit dem Thema (Kinder)Armut befragt dieser Artikel spezifische Formen der Ausgrenzung und Diskriminierung in der Bundesrepublik Deutschland. (Kinder)Armut widerspricht den postulierten Menschenrechten und dem damit verbundenen Verständnis der Inklusion in demokratischen Gesellschaften. Ungleiche Teilhabechancen und soziale Ausgrenzungen von 2,8 Mio. in Armut aufwachsenden Kindern und Jugendlichen laufen dem *Inklusionsgebot* zuwider. Die Verpflichtung zur Inklusion – die prinzipiell chancengleiche gesellschaftliche Teilhabe für alle Menschen unabhängig von sozialen Merkmalen und individueller Exklusivität fordert – begründet Kritiken gegen gesellschaftliche Praxen, die ungleiche Chancen der Teilhabe, soziale Ausgrenzungen von Kindern und Jugendlichen sowie Diskriminierungen von (Kinder)Armut – als relative Armut im reichen Deutschland – hervorbringen. Deswegen erscheint die Bekämpfung von (Kinder)Armut zugleich als eine (scheinbar unumstrittene) Frage der *Grundrechte* (vgl. European Union Agency for Fundamental Rights 2018) und als ein ungelöstes strukturelles gesellschaftliches Problem. Von dieser Annahme her geht die nachfolgende Abhandlung der oben zitierten medial inszenierten Aussage nach, dass Armut das Leben von Kindern und Jugendlichen *begrenzt, beschämt und bestimmt*.

Die Diskussion von (Kinder)Armut als sozial- und bildungspolitische Diskriminierung begründet sich mit einem Verständnis der Kategorie Armut als ‚*Determinante sozialer Ungleichheit*‘ (vgl. Solga et al. 2009, 18). Diskriminierungen werden als ‚*Ursachen sozialer Ungleichheit*‘ (ebd., 19; Herv. i. O.) diskutiert, das heißt als Prozesse, in denen u. a. das zugeschriebene Merkmal (Kinder)Armut

systematisch mit Vor- und Nachteilen in anderen Lebensbereichen (Dimensionen) verbunden und so zur Determinante sozialer Ungleichheit wird (vgl. ebd., 18).

Insbesondere ‚Begrenzung‘ (Abschn. 2), aber auch ‚Beschämung‘ (Abschn. 3) und ‚Bestimmung‘ (Abschn. 4) werden in diesem Beitrag als machtvolle Begriffe skizziert, mit denen (Kinder)Armut als sozial- und bildungspolitische Diskriminierung *innerhalb* inklusionsorientierter gesellschaftlicher Strukturen und sozialer Praxen verständlich gemacht und hinterfragt werden kann.

Dieser Einsatz beruht auf einem Verständnis von (Kinder)Armut aus einer *kindheitsfokussierten* Perspektive, mit der Kindern „völkerrechtlich verbindlich eigenständige, vom Status der Eltern unabhängige Anspruchsrechte auf staatliche Leistungen des Schutzes, der Versorgung und der Mitbestimmung zugesprochen werden“ (Neuberger/Hübenthal 2020, 47). Sie referiert auf einen „*exkludierend-funktionalen Armutsbegriff*“ (Gerull 2020, 29; Herv.i.O.), der primäre und sozio-kulturelle Armut als strukturell bedingte gesellschaftliche Ausgrenzung versteht. Bei dieser Art Betrachtung von (Kinder)Armut wird sie als *Mangel an Verwirklichungschancen* aufgefasst, welche neben individuellen Ressourcen an Einkommen und Gütern persönliche ‚Umwandlungsfaktoren‘, soziale, ökonomische und politische Chancen, sozialen Schutz, politische und ökologische Sicherheit sowie Transparenz-Garantien und Wahlfreiheiten berücksichtigt, um Potenziale und Freiheiten der Lebensführung beschreiben zu können (vgl. Volkert 2005, 85 ff).

1 Begrenzung durch (Kinder)Armut

In der bereits zitierten Inszenierung von Aussagen zu ‚Kinderarmut in Deutschland‘ wird diese zuerst als ‚begrenzend‘ problematisiert. Mit Verweis auf verschiedene sozialwissenschaftliche Studien werden ‚Daten und Fakten‘ präsentiert, welche Beschränkungen durch Armut belegen sollen. Hier ist zu lesen:

„Armut begrenzt bedeutet, sie [Kinder und Jugendliche] haben seltener einen Rückzugsort oder einen ruhigen Ort zum Lernen zu Hause (13 % [...]), sind in ihrer Mobilität eingeschränkt (in der Hälfte der Familien im SGB II-Bezug fehlt ein Auto aus finanziellen Gründen), haben öfter keinen Computer mit Internet (24 % [...]), können selten neue Kleidung kaufen (24,5 % [...]), sind seltener Mitglied in einem Verein [...], können kaum etwas mit Freund*innen unternehmen, was Geld kostet [...], erhalten seltener von ihren Eltern Taschengeld (20 % [...]), können nicht mit der Familie eine Woche im Jahr in den Urlaub fahren (67,6 % [...]), kommen aus ihrer eigenen Lebenswelt bzw. ihrem Umfeld nicht heraus [...], können oft nicht mit auf Klassenfahrt, keinen Schulaustausch mitmachen etc.“ (Bertelsmann Stiftung 2020, 5)

Diese Aufzählung und die darin enthaltenen Vergleiche sind „*materiell-monetäre[n]*“ sowie *defizitär-relationale[n]*“ (Gerull 2020, 35; Herv.i.O.) Forschungsansätzen

zuzuordnen. In diesen Zugängen wird Armut – in Relation zu sich verändernden, erstrebenswert erscheinenden gesellschaftlichen Standards – als Mangel an Gütern und entsprechenden Geldwerten verstanden (vgl. ebd., 29). Lebensweltliche *und* schulische Benachteiligungen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen von Kindern und Jugendlichen werden so als Folgen materieller Armut, konkret als Konsequenz *relativer familiärer Einkommensarmut* vorgestellt.

Die folgende Diskussion verschiebt diesen Ansatz. Die Lesart, dass „Armut Kinder und Jugendliche begrenzt“ (Bertelsmann Stiftung 2020, 5), wird hier hinterfragt. Dagegen werden sozial- und bildungspolitische Fokussierungen auf familiäre Einkommensarmut – sowie entsprechende Konstruktionen von Zusammenhängen mit Bildungsarmut – als Begrenzungen von Verwirklichungschancen, die (Kinder)Armut sowie die damit verbundenen Benachteiligungen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen hervorbringen, zur Diskussion gestellt.

Der Familienfokus lässt sich mit den gesellschaftsstrukturellen Argumenten ‚Altershierarchie‘ und ‚Subsidiaritätsprinzip‘ begründen. Zum einen wird Erwachsenen die Verantwortung für „die Gewährleistung des Wohls der Kinder [zugeschrieben], die als vulnerabel und entwicklungsbedürftig erachtet werden“ (Neuberger/Hübenthal 2020, 47). Darin eingeschlossen ist die Erwartung, das „familiäre Einkommen solidarisch zur Deckung des gemeinsamen Lebensunterhalts“ (ebd., 48) einzusetzen. Zum anderen kommt dem *Wohlfahrtsstaat* im Sinne der Subsidiarität eine wesentliche Verantwortung bei der *Umsetzung von (Kinder) Rechten* zu. Entsprechend ist zu vermerken:

„Die wohlfahrtsstaatliche Regulierung von Kindheit sowie die Gestaltung der Rahmenbedingungen der Lebensverhältnisse von Kindern waren und sind originäre Aufgaben des modernen Wohlfahrts- bzw. Sozialstaats. Staatliche Interventionen bezüglich der Bevölkerungsgruppe der Kinder erfolgen mittels gesetzlicher Regelungen [...], durch direkte monetäre Transfers [...], sowie durch Realtransfers (soziale Dienstleistungsangebote in der Kinder- und Jugendhilfe, im Beratungswesen, in der Bildung etc.). Obwohl den Eltern grundsätzlich die primäre Verantwortlichkeit für die Pflege, Betreuung und Erziehung ihrer Kinder zugewiesen wird, übernimmt der Sozialstaat inzwischen komplementär in erheblichem Maße Verantwortung für die Realisierung des Kindeswohls und die Ausformulierung und Durchsetzung von Kinderrechten“ (Mierendorff/Olk 2003, 419).

Wohlfahrtsstaatliches Handeln in verschiedenen Formen von Sozialleistungen soll jedoch lediglich Rahmenbedingungen für „eigenverantwortliches Leben schaffen“ (Neuberger/Hübenthal 2020, 49), dabei aber den Vorrang der Familien bei der ‚Daseinsgestaltung‘ und deren ‚Selbsthilfepotenziale‘ berücksichtigen (vgl. ebd.). Mit einer solchen Setzung werden wohlfahrtsstaatliche Regulationen zu Diskriminierungen im Namen der Inklusion. Kindern und Jugendlichen werden „wohlfahrtsstaatliche Teilhaberechte verwehrt“ (Mierendorff/Olk 2003,

420), nicht zuletzt mit Praxen der Ausrichtung der „meisten Maßnahmen und Leistungen, die auf die Lebenslagen von Kindern abzielen [...] an die Eltern als die Sorgeberechtigten“ (ebd.).

Zudem verstärken sich relative Begrenzungen durch (Kinder)Armut in den letzten Jahren, mindestens seit der „Konzeptualisierung der deutschen Familienpolitik als *nachhaltige Familienpolitik*“ (Neuberger/Hübenthal 2020, 49; Herv.i.O.) – zumal mit Vorstellungen von Familien als Orte lebenslang wirksamer *Bildungsdifferenzen* und differenter *familiärer Leistungsfähigkeiten* (vgl. ebd.). Die mit dieser Familienpolitik verbundenen Verschlechterungen der finanziellen Unterstützungen sozioökonomisch benachteiligter Familien stellen sozialpolitische Diskriminierungen dar. Sie verschärfen institutionelle Diskriminierungen, sobald die Familien als ‚Gruppe‘ „in besonderer Nähe zum Label *Risikofamilien* [adressiert werden], welche es in ihrer Erziehungstätigkeit sowohl durch möglichst frühe Hilfen zu unterstützen als auch möglichst engmaschig zu kontrollieren gilt“ (ebd.; Herv.i.O.). Wenn in einer medialen Vorstellung von *Familienarmut* – wie der nachfolgend zitierten – geschrieben steht, dass Kinder und Jugendliche nicht ‚Schuld‘ sind, dann kann darin eine diskriminierende Schuldzuschreibung an Sorgeberechtigte/Eltern gelesen werden:

„Kinder- und Jugendarmut ist auch Familienarmut und muss daher *immer* im Zusammenhang mit der Familie betrachtet werden. *Kinder und Jugendliche* können nichts dafür, wenn sie in armen Verhältnissen aufwachsen. Sie *trifft keine Schuld!* Sie haben auch keine Möglichkeiten, sich selbst aus ihrer Armut zu befreien“ (Bertelsmann Stiftung 2020, 2, Herv. d. V.).

Wird mit einer solchen Aussage unterstellt, Erwachsene hätten ungenutzte Potenziale und Freiheiten, Armut abzuwenden, „geraten strukturelle Ursachen von Armutslagen aus dem Blickfeld“ (März 2017, 132). Es ist hinlänglich bekannt, dass in Deutschland – neben der elterlichen Arbeitslosigkeit – die *Familienform* zu den zentralen Faktoren von Kinder(Armut) gehört (vgl. Neuberger/Hübenthal 2020, 47). ‚Alleinerziehendenfamilien‘, Familien mit drei und mehr Kindern, insbesondere ‚kinderreiche Familien mit Migrationshintergrund‘ sind weniger wohlfahrtstaatlich abgesichert und leben mit deutlich höheren *Armutsrisiken* als andere (vgl. Cremer 2018, 78 f). Stereotype Zusammenhangskonstruktionen zwischen sozio-ökonomischen familiären Armutslagen und Ausgrenzungen der Kinder diskriminieren Sorgeberechtigte/Eltern, die – auch bei erheblichen materiellen Einschränkungen – ihren Kindern einen großen Teil des verfügbaren Haushaltseinkommens zukommen lassen, sie versorgen, unterstützen, fördern und emotional stärken (vgl. ebd., 80).

Derart sensibilisiert ließen sich die zitierten ‚Daten und Fakten‘ zu Begrenzungen in (Kinder)Armut auch anders lesen. Vermutlich lassen die Angaben keinen einfachen Umkehrschluss zu. Aber sie ermöglichen das scheinbare

Selbstverständnis in Frage zu stellen, mit dem sich „gleichsam von selbst versteht, wo die Schwierigkeiten liegen – etwa: wer genau welches Problem in Bezug auf seine Teilhabemöglichkeiten hat; und wer autorisiert ist, spezifische Bedingungen für Teilhabe als *angemessen, als Wissen* zu formulieren und so die Situation anderer zu beurteilen“ (Mayer 2017, 69; Herv.i.O.). Beispielsweise: Wenn 13 % der betroffenen Kinder und Jugendlichen keinen Rückzugsort oder ruhigen Ort zum Lernen zu Hause haben, haben dann 87 % von ihnen einen solchen Ort? Was könnten das für Orte sein? Wenn nur 24 % der befragten Kinder und Jugendlichen keinen Computer mit Internet haben, verfügen 76 % von ihnen über diese Technik? Wie ist das finanzierbar angesichts relativer familiärer Einkommensarmut? Wie ermöglichen Sorgeberechtigte/Eltern 80 % der Kinder und Jugendlichen im SGB II-Bezug Taschengeld? In welcher Weise sind Kinder und Jugendliche in ihrer Mobilität eingeschränkt, wenn eine Familie sich aus finanziellen (oder anderen) Gründen gegen ein Auto entscheidet? Wie lässt sich legitimieren, dass Schüler*innen von Klassenfahrten und Schulaustauschen ausgeschlossen werden? (vgl. Bertelsmann Stiftung 2020, 5).

Ebenso fragwürdig erscheinen pauschalisierte Gefährdungsszenarien. Möglichen Annahmen, familiäre Einkommensarmut löse gewissermaßen zwangsläufig „Entwicklungsgefährdungen und Ausgrenzungen bei den betroffenen Kindern aus“ (Neuberger/Hübenthal 2020, 50), widersprechen Beobachtungen elterlicher Bewältigungsstrategien und nicht zuletzt der Feststellung: „Zwar ist der Anteil der ‚Hartz-IV-Kinder‘ in der Jugendhilfe hoch. Aber nur eine Minderheit von 13 % der Minderjährigen im Transferbezug erhält Hilfen zur Erziehung“ (Cremer 2018, 80). Dennoch ist in Auseinandersetzungen mit (Kinder)Armut immer wieder von „Eltern als Risikofaktoren für die Zukunftschancen ihrer Kinder“ (Neuberger/Hübenthal 2020, 49 f; im Verweis auf Esping-Andersen 2004, 509 f) zu lesen, denen es u. a. an Wissen und Können mangelt, ihre Kinder ausreichend kognitiv anregen zu können (vgl. ebd.). Derartige Zuschreibungen referieren auf einen negativen Zusammenhang zwischen dem Sozialstatus der Eltern und dem Bildungserfolg der Kinder. Dieser gilt als ein besonderes Charakteristikum von Kinderarmut (vgl. März 2017, 129).

Internationale Vergleiche der ‚alltags- und berufsrelevanten Kompetenzen‘ der Schüler*innen zeigen immer wieder, „dass es in Deutschland einen besonders engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichten Lernständen der Schülerinnen und Schüler gibt“ (Walgenbach 2014, 22). So konstatieren insbesondere die ‚PISA-Studien‘ öffentlichkeitswirksam die Abhängigkeit schulischer Leistungen von sozialen Unterschieden wie „ungleichen Lebenslagen, sozialen Positionierungen, Ressourcenzugängen, Bildungschancen, Herkunftskontexten, Sozialisationsbedingungen, sozialen Erfahrungen und Bildungsvoraussetzungen“ (ebd., 29). Solche Zusammenhangskonstruktionen widersprechen jedoch dem *Anspruch chancengleicher individueller Erfolgsmöglichkeiten im Bildungssystem*

(vgl. Solga 2009, 63; Herv. d. V.). In diesem Sinne ist die uneingelöste Forderung zu lesen: „Motto der deutschen Schule muss werden: ‚Der Bildungserfolg von Kindern darf nicht von den Eltern abhängig sein!‘ Die Schule muss sich verantwortlich fühlen, fehlende Lernanregungen im Elternhaus zu kompensieren“ (Dombrowski/Solga 2012, 78).

Mit einem Verständnis von *Bildung*, die als Vor- und/oder Nachteil den Zugang zu erstrebenswerten Positionen und den möglichen Besitz wertvoller Güter eröffnet oder verschließt, kann sie als eine ‚Grunddimension‘ sozialer Ungleichheit erscheinen, also als eine der bedeutsamsten Arten von Vor- und Nachteilen in unserer Gesellschaft. Vor dem Hintergrund der „meritokratischen Leitfigur“ (Solga 2009, 72) werden Bildungsungleichheiten als Mangel an Verwirklichungschancen und somit als bildungspolitische Diskriminierung verständlich.

Werden Bildungsungleichheiten aus der Perspektive von *Bildungsarmut* aufgerufen, dann werden Bildungsabschlüsse oder Kompetenzen als exkludierende problematisiert, von denen angenommen wird, dass sie „unterhalb des gesellschaftlichen Standards für eine gleichberechtigte soziale Teilhabe am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben“ (Dombrowski/Solga 2012, 53) liegen. Das Insistieren auf Bildungsstandards verbindet sich seit Jahren mit einer Vielzahl an Handlungsempfehlungen, Maßnahmen und ‚Modellversuchen‘ zur ‚Reform des deutschen Bildungswesens‘ (vgl. ebd., 77). Die damit einhergehende inklusionsorientierte Forderung der Abschaffung von Förder- und Hauptschulen wird unter anderem mit der Zuschreibung „Schulen für Kinder aus sozial schwachen Familien“ (ebd.) begründet.

Der diskriminierenden Adressierung ‚sozial schwache Familien‘ folgen weitere, z. B. im Hinweis zur Qualifizierung „zu einem kompetenteren Umgang mit *Familien aus bildungsfernen Schichten*“ (ebd., 78; Herv. d. V.) und in Beschreibungen der „*Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund*“ (ebd., Herv. d. V.). Diese Weisen der Diskriminierung lassen sich mit einem „Verständnis von Schule als kompensatorisches Korrektiv einer ungleichen Ausstattung an familiären Ressourcen für den Bildungserwerb“ (ebd., 80) erklären, jedoch nicht legitimieren. Es sei denn, die soziale Herkunft wird als ‚Ursache‘ von Bildungsungleichheiten angenommen. Derartige Zuschreibungen markieren (Kinder)Armut zum einen als ungelöstes strukturelles gesellschaftliches Problem und zum anderen als sozial- und bildungspolitische Diskriminierung, weil sie entgegen dem Anspruch chancengleicher individueller Erfolgsmöglichkeiten im Bildungssystem herkunftabhängige Hierarchien bilden (vgl. Solga 2009, 63).

Mit der Frage nach den Konstruktionen, auf welche diskriminierende Zuschreibungen wie ‚sozial schwach‘, ‚bildungsferne Schichten‘ und ‚Migrationshintergrund‘ verweisen könnten, richtet sich die Aufmerksamkeit nun auf die medial inszenierte Aussage, dass „Armut Kinder und Jugendliche [...] beschämt“ (Bertelsmann Stiftung 2020, 5).

2 Beschämung mit und gegen (Kinder)Armut

Die folgende Skizze begründet sich mit einem Verständnis von Beschämung und Scham als Verletzungen der menschlichen Würde und möglichen sozialen Emotionen (vgl. Marks 2019a, 27 ff). Von Beschämung ist im Zusammenhang mit subjektiven und strukturellen Erniedrigungen zu lesen (vgl. Marks 2019b, 43 ff). Wenn die Rede von Beschämung ist, geht es u. a. um Bloßstellungen, Entwertungen, Erniedrigungen und Verachtung, die Scham hervorrufen können. Derartige Beschämung wird in verletzenden, kränkenden, erniedrigenden, demütigenden Verhaltensweisen gegenüber einer Person ebenso wirksam wie in strukturellen Erniedrigungen durch Institutionen, Werte, Normen und Diskurse (vgl. ebd.). Dieses Verständnis findet sich beispielsweise in der Studie „Hauptschüler“, in der Praxen der „gesellschaftlichen Produktion von Verachtung“ (Wellgraf 2012) dargestellt werden.

„Unter der Produktion von Verachtung verstehe ich *gesellschaftliche Exklusionsprozesse*, bei denen Formen materieller Benachteiligung mit Mechanismen *symbolischer Abwertung* verbunden werden. Beides lässt sich nicht voneinander trennen, denn *Verachtung dient der Legitimation von ökonomischen Ungleichheitsverhältnissen*. [...] Aus einer solchen Perspektive erscheint Verachtung [...] als ein historisch bedingter und kulturell spezifischer Prozess gesellschaftlicher Ausschließung“ (ebd., 9 f; Herv. d. V.).

Der Text wird mit Antworten von Hauptschüler*innen auf die Frage eingeleitet, „was ihrer Meinung nach andere über sie denken“ (ebd., 9). Zu lesen sind „abwertende Bezeichnungen wie ‚dumm‘, ‚faul‘ oder ‚Psycho im Kopf‘“ (ebd.). Und weiter heißt es: „Manche Hauptschullehrer beschreiben ihre eigene Schule als ‚Irrenhaus‘, ‚Idiotenschule‘ oder ‚Behindertenschule‘. Und in vielen Medienberichten erscheinen Hauptschüler als bildungsresistent, gewalttätig und moralisch verwarhlost. Hauptschüler werden gesellschaftlich verachtet, gedemütigt und ausgegrenzt“ (ebd.). Das drückt sich nicht zuletzt in der Vorstellung von Hauptschulen als ‚Schulen für Kinder aus sozial schwachen Familien‘ aus (siehe Abschn. 2).

Vermutlich sind mit der Aussage ‚Armut beschämt‘ keine derartigen Ver- und Missachtungen intendiert. Vielmehr scheinen Demütigungen, Verletzungen und Ausgrenzungen als Probleme markiert zu werden, wenn es heißt: „Armut beschämt bedeutet, sie [Kinder und Jugendliche] [...] werden häufiger ausgegrenzt und erleben Gewalt etc.“ (Bertelsmann Stiftung 2020, 5 und 7). Dennoch, der kulturell spezifische Prozess gesellschaftlicher Ausschließung beginnt mit der Annahme, *Armut* würde Kinder und Jugendliche beschämen. Diese Auffassung konstituiert Armut als ‚soziale Schwäche‘ und Lebenslagen in Armut, Mangel an formaler Bildung, Arbeitslosigkeit als beschämend. Sie findet sich auch noch in Texten, in denen das Beschämende nicht ‚sozial schwachen Menschen‘ zugeschrieben wird, so z. B., wenn es in einer sozialkritischen Schrift heißt:

„Beschämend ist unser Umgang mit sozial schwachen Menschen, etwa wenn diese als überflüssiger Ballast für die Gesellschaft, als Schlechte, das Wirtschaftswachstum blockierende Konsumenten, als Versager und Schmarotzer abgewertet werden, wie dies beinahe täglich durch Medien und Politiker geschieht“ (Marks 2019b, 122).

Gegen die Konstruktion ‚sozialer Schwäche‘ – und damit gegen die Aussage ‚Armut beschämt‘ – lassen sich gesellschaftliche Praxen materieller Benachteiligungen, symbolischer Abwertungen, institutioneller und situativer Gewalt – „alle Strukturen und Rahmenbedingungen, die entwürdigend wirken: die Menschen ausgrenzen, ihre Integrität oder ihr Schutzbedürfnis verletzen oder ihnen Anerkennung verweigern“ (Marks 2019a, 102) – als Beschämung von (Kinder)Armut problematisieren.

Beschämung kann Schamgefühle hervorrufen (vgl. Marks 2019b, 79 ff). In dem hier diskutierten Zusammenhang sind die sogenannte *Anpassungsscham* und die *Schamabwehr* von Interesse. Sie können auftreten, wenn Menschen mit hegemonialen sozialen Erwartungen und gesellschaftlichen Normen konfrontiert sind, denen sie bzw. ihre Lebenslagen nicht entsprechen (vgl. Marks 2019b, 17 f). Anpassung wird als eine mögliche Form vorgestellt, um Scham abzuwehren und Schamabwehr gilt als eine – die eigene Person – schützende Strategie (vgl. ebd., 161 ff). Mit diesem Verständnis wären die Aussagen des folgenden Zitates nicht als Erläuterungen für beschämende Armut, sondern als Beispiele für Anpassungsscham und Schamabwehr zu lesen:

„Armut beschämt bedeutet, sie [Kinder und Jugendliche.] [...] schämen sich, wenn Freund*innen zu ihnen kommen, schlagen Einladungen zum Geburtstag aus, weil sie kein Geschenk haben oder selbst keinen Geburtstag feiern können, müssen bei Lehrer*innen oder Trainer*innen stigmatisierende Anträge für Klassenfahrten, Freizeitangebote u. ä. stellen – oder sie melden sich krank und fahren nicht mit, erfinden Ausreden [...], weil sie kein Geld haben“ (Bertelsmann Stiftung 2020, 5 und 7).

In diesen Beispielen lässt sich (Kinder)Armut als Mangel an Verwirklichungschancen lesen und Beschämung von Armut vor dem Hintergrund spezifischer sozialer Erwartungen und gesellschaftlicher Normen der Teilhabe problematisieren. „Durch *Anpassung*, *Disziplin*, *Unterwürfigkeit* bis zur *Selbstaufgabe* versucht man Schamgefühle zu vermeiden, doch vermehrt sie auf diese Weise nur, weil man zulässt beschämt zu werden“ (Marks 2019a, 42). Deswegen scheint es für Schamabwehr angemessener, die zu Grunde gelegten Erwartungen und Normen zu hinterfragen, etwa sozio-kulturell bedingte Vorstellungen von (un)angemessenem Wohnraum und verfügbarem Geld, vorherrschende Ansprüche an Feiern und Geschenke sowie Bewertungen von Anträgen für Sozialleistungen als stigmatisierend.

Ob und in welchen Situationen Menschen Scham entwickeln, ist abhängig von eben solchen Normierungen (vgl. Marks 2019b, 14 ff). Mit dieser Aufmerksamkeit lässt sich die Annahme diskutieren, „dass es weniger die Beschämung sein könnte, die uns Unbehagen bereitet, als vielmehr die Norm selbst, mit der wir möglicherweise nicht konform gehen“ (Jacquet 2015, 96). Normalisierungsprozesse erzeugen „durch die Verbreitung bestimmter Normalitätsannahmen Differenz bzw. Differenzvorstellungen“ (Wenning 2001, 275), welche sich als soziale Ungleichheit zeigen können. Vorstellungen von gesellschaftlichen Normen und ‚Abnormem‘ (von Normen Abweichendem) erzeugen Normalitätserwartungen mit asymmetrischen Differenzen, deren eine Seite, im hier diskutierten Fokus (Kinder)Armut mit Diskriminierungen verbunden ist, die beschämend wirken können. Wenn sich diesbezügliche Erwartungen und Normen verändern, „verändert sich auch die Scham“ (Jacquet 2015, 96).

Zudem findet sich die Idee, dass Beschämung im Kampf um Veränderungen von Normen ein wirkungsvolles politisches Instrument sein kann: „Beschämung ist ein Instrument, ein empfindliches und manchmal gefährliches Werkzeug, das wir bei der Lösung gravierender Probleme zum Einsatz bringen können. Die Beschämung ist eine *Form des gewaltlosen Widerstands*“ (ebd., 34; Herv. d. V.). In diesem Sinne wird auf verschiedenste Aktionen u. a. von Nichtregierungsorganisationen wie ‚Greenpeace‘ hingewiesen, die mit Strategien der Beschämung Veränderungen anstoßen konnten¹ (vgl. ebd., 113 ff).

Vielleicht wären derartige Strategien gegen (Kinder)Armut wirksamer als Befragungen von Kindern und Jugendlichen zu ihren ‚spezifischen Bedarfen und Interessen‘, von denen angenommen wird, dass sie als „Basis für eine kind- und jugendgerechte Bildungs-, Sozial-, Familien- und Kommunalpolitik unerlässlich“ (Bertelsmann Stiftung 2020, 8) sind. Es ist bekannt, dass Menschen, die in sozioökonomischen Armutslagen leben, wenig einflussreiche Lobby haben. „So ist für bundespolitische Entscheidungen in Deutschland im Zeitraum von 1988 bis 2013 belegt, dass die Interessen von Personen mit niedrigem Einkommen eine sehr geringe Wahrscheinlichkeit hatten, tatsächlich umgesetzt zu werden“ (Spannagel 2017, 92; mit Verweis auf Elsässer et al. 2016).

1 Von Greenpeace ist zu lesen, dass die Organisation im Rahmen einer Kampagne für nachhaltigen Fischfang wirksame Demonstrationen vor Supermärkten organisierten, die als Beschämung diskutiert werden können (vgl. Jacquet 2015, S. 125 f). Im Kampf um Veränderung von Normen können auch Petitionen zu wirkungsvollen politischen Instrumenten werden. Als eine solche verweise ich auf die Petition „Bildungsperspektiven für Kinder offenhalten: Nein zu Tullners Verschärfung der Versetzungsverordnung“ (Initiative Bildungsperspektive 2021). Diese Petition richtete sich – mit direkter Ansprache des Bildungsministers Sachsen-Anhalts – gegen einen Änderungsvorschlag zur Einstufung in den ‚auf den Realschulabschluss bezogenen Unterricht im 6. Schuljahrgang‘ mit einer verschärften Notenregelung (vgl. ebd.). Der Vorschlag wurde inzwischen, vielleicht auch mit Hilfe einer Beschämung durch die Petition – zurückgezogen, jedoch (noch) nicht aufgegeben. Deswegen kämpfen die Initiator*innen weiter.

Insofern verwundet die Aussage nicht, dass Armut das Leben von Kindern und Jugendlichen – trotz mehrerer familienpolitischen Leistungen – bestimmt (vgl. Bertelsmann Stiftung 2020, 5). Deswegen widmet sich der letzte Abschnitt dieses Beitrages der Frage, wie der Bestimmung des Lebens durch Kinder(Armut) entgegen gewirkt werden kann.

3 ‚Bestimmung‘ von (Kinder)Armut

Die Bestimmung des Lebens durch Armut kann als Verletzung der Grundrechte von Kindern und Jugendlichen vorgestellt werden, wenn es heißt: „Kinder und Jugendliche haben ein *Recht auf* gutes Aufwachsen und *faire Bildungs- und Teilhabechancen*. Es ist die Aufgabe der Gesellschaft, dieses Recht endlich einzulösen!“ (Bertelsmann Stiftung 2020, 8; Herv.d. V.). Als Beleg dafür, dass dieser Auftrag unzureichend eingelöst ist, werden *umfassende Teilhabeeinschränkungen* benannt, die das Leben von Kindern und Jugendlichen in Armut bestimmen:

„[S]ie [...] fühlen sich in unserer Gesellschaft *unsicherer* als andere junge Menschen [...], *leiden* häufiger *unter sozialen und psychischen Belastungen*, [...] *haben geringere Bildungschancen* und *erleben im Bildungssystem Benachteiligungen*, [...] *können weniger* als andere Kinder und Jugendliche *an kulturellen und sozialen Aktivitäten teilhaben*, [...] *erleben in nahezu allen Lebensbereichen Einschränkungen*“ (ebd., 7; Herv.d. V.).

Zusammenfassend wird konstatiert:

„Armut hat Folgen für jeden einzelnen jungen Menschen – heute sowie für ihre/ seine Zukunft. Armut hat aber auch Folgen für die gesamte Gesellschaft, nicht nur mit Blick auf Kosten in den Sozialsystemen, sondern auch auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Stabilität der Demokratie“ (ebd.).

Mit dieser Erweiterung der Perspektiven auf die gesellschaftlichen Folgen lassen sich sozial- und bildungspolitische Anliegen, die ungleichen Chancen der Teilhabe, sozialen Ausgrenzungen und Diskriminierungen von (Kinder)Armut entgegenwirken sollen, als gesellschaftlich gebotene diskutieren (siehe Abschn. 1).

Die gesellschaftliche Struktur, die „auf das Ziel verpflichtet [ist], eben solche Formen der Deprivation und Ausgrenzung nachhaltig zu bekämpfen und die Inklusion aller Bürgerinnen und Bürger in die gesellschaftlichen Teilsysteme zu ermöglichen“ (Olk/Hübenthal 2013, 270) ist der Wohlfahrtsstaat. Insofern lässt sich das geltende Verständnis des Wohlfahrtsstaates als Diskriminierung im Namen der Inklusion zur Diskussion stellen. Kindern und Jugendlichen werden wohlfahrtstaatliche Teilhaberechte verwehrt. Das zeigt sich u. a. in der Vermittlung von Anspruchs- und Antragsrechten über die Sorgeberechtigten/Eltern

(vgl. Mierendorff/Olk 2003, 420). Dagegen richtet sich die Forderung nach einer Debatte darüber, welche finanzielle Absicherung Kinder und Jugendlichen – als eigenständig Anspruchsberechtigte – zur Verfügung gestellt werden soll (vgl. Bertelsmann Stiftung 2020, 8):

„Diese sollte eine ‚normale und durchschnittliche‘ Kindheit und Jugend ermöglichen, nicht lediglich ein Existenzminimum zusichern. Die Absicherung sollte im Rahmen einer Kindergrundsicherung oder eines Teilhabegeldes erfolgen. [...] Anspruchsberechtigt für die Leistung sind die Kinder und Jugendlichen selbst. Mit steigendem Einkommen der Eltern wird die Leistung abgeschmolzen, so dass gezielt arme Kinder und Jugendliche unterstützt werden“ (ebd.).

In diesem Verlangen zeigt sich eine materiell-monetäre Bestimmungen von (Kinder)Armut mit dem Ziel ökonomischer Inklusion. *Ökonomische Inklusion* gilt als eine Bedingung der politischen Deliberation. Sie begründet sich mit der Beobachtung, dass „[i]nsbesondere Armut, gesellschaftliche Ausgrenzung und Deprivation [...] zur Entmutigung der Beteiligung an den gesellschaftlich offerierten Formen der politischen Beteiligung“ (Olk/Hübenthal 2013, 270) führen können.

Auf eine darüber hinaus gehende Diskriminierung im Namen der Inklusion macht die Beobachtung aufmerksam,

„dass sozialpolitische Leistungen für Kinder häufig nicht durch die Intention geprägt und motiviert [sind], die aktuelle Lebenssituation und die Wohlfahrt der Bevölkerungsgruppe der Kinder im ‚Hier und Jetzt‘ zu verbessern, sondern [...] auf allgemeine, in der Zukunft liegende gesellschaftliche Ziele, wie z. B. den Erhalt von Humankapital durch die Investition in die Bildung von Kindern“ (Mierendorff/Olk 2003, 420) gerichtet sind.

Dieser Zugang wird mit der grundlegenden Frage „nach dem ‚wohlfahrtsstaatlichen Interesse‘ an der ‚Regulierung der Bedingungen von Kindheit““ (Mierendorff 2010, 60) als unzureichend zurückgewiesen. Die Ablehnung begründet sich mit folgender These zur theoretischen Bestimmung des Verhältnisses von Wohlfahrtsstaat und Kindheit:

„Wenn das grundlegende Motiv wohlfahrtsstaatlicher Aktivität in dem Erhalt der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung gesehen und gleichzeitig die generationale Ordnung als eine Grundvoraussetzung für das Funktionieren westlicher Gesellschaften und Ökonomien erachtet wird, dann wird der Erhalt der generationalen Ordnung zum Motiv für die wohlfahrtsstaatliche Regulierung der Bedingungen von Kindheit. Das bedeutet [...], dass die Reproduktion von Kindheit oder besser der gesellschaftlichen, kulturellen wie politischen Bedingungen ihrer Reproduktion, die

strukturelle Herausforderung für alle die Politiken ist, die Kindheit und deren Ausgestaltung berühren“ (ebd., 60f).

So verstandene *wohlfahrtstaatliche Regulierungen der Bedingungen von Kindheit* finden sich weder in den skizzierten sozialpolitischen Reaktionen auf (Kinder)Armut, noch in aktuellen bildungspolitischen Reformen zur Reduktion von (Bildungs)Armut. Sie begründen eine eigenständige kinder- und jugendorientierte politische Perspektive gesellschaftlicher Teilhabe mit den Forderungen der Verbesserung des *Bürgerrechts- und des Sozialstatus von Kindern und Jugendlichen* und einer „*Kinderwohlfahrtspolitik*“ (Mierendorff/Olk 2003, 420).

Literatur

- Bertelsmann Stiftung (2020): Factsheet. Kinderarmut in Deutschland. URL: www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinderarmut-in-deutschland [letzter Zugriff: 28.05.2021].
- Cremer, Georg (2018): Deutschland ist gerechter als wir meinen. Eine Bestandsaufnahme. München: C. H. Beck.
- Dombrowski, Rosine/Solga, Heike (2012). Soziale Ungleichheiten im Schulerfolg. Forschungsstand, Handlungs- und Forschungsbedarfe. In: Kuhnhenne, Michaela/Miethe, Ingrid/Sünker, Heinz/Venzke, Oliver (Hrsg.): (K)eine Bildung für alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschungen und politische Konsequenzen. Opladen/Toronto: Budrich, S. 51–86.
- European Union Agency For Fundamental Rights (2018): Kinderarmut beschneidet Kindrechte und muss beendet werden. URL: fra.europa.eu/de/news/2018/kinderarmut-beschneidet-kinderrechte-und-muss-beendet-werden [letzter Zugriff: 28.05.2021].
- Gerull, Susanne (2020): Armutsverständnisse im Kontext von Kinderarmut. In: Rahn, Peter/Chassé, Karl August (Hrsg.): Handbuch Kinderarmut. Opladen/Toronto: Budrich, S. 29–37.
- Initiative Bildungsperspektive (2021). Bildungsperspektiven offen halten! Nein zu Tullners Verschärfung der Versetzungsverordnung. URL: www.openpetition.de/petition/online/bildungsperspektiven-fuer-kinder-offenhalten-nein-zu-tullners-verschaerfung-der-versetzungsverordnung [letzter Zugriff: 19.05.2021].
- Jacquet, Jennifer (2015): Scham. Die politische Kraft eines unterschätzten Gefühls. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Marks, Stephan (2019a): Die Würde des Menschen ist verletzlich. 2. Aufl. Düsseldorf: Patmos.
- Marks, Stephan (2019b): Scham – die tabuisierte Emotion. 8. Aufl. Düsseldorf: Patmos.
- März, Daniel (2017): Kinderarmut in Deutschland und die Gründe für ihre Unsichtbarkeit. Weinheim /Basel: Beltz Juventa.
- Mayer, Ralf (2017): Teilhabe und Teilung. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 65–85.
- Mierendorff, Johanna (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. Weinheim/München: Juventa.
- Mierendorff, Johanna/Olk, Thomas (2003): Kinderwohlfahrtspolitik in Deutschland. In: Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna/Olk, Thomas (Hrsg.): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Neuberger, Franz/Hübenthal, Maksim (2020): Kinderarmut ist Familienarmut?! In: Rahn, Peter/Chassé, Karl August (Hrsg.): Handbuch Kinderarmut. Opladen/Toronto: Budrich, S. 47–55.
- Olk, Thomas/Hübenthal, Maksim (2013): Soziale Arbeit und Demokratie – Skizzen zu einem komplexen Wechselverhältnis. In: Geisen, Thomas/Kessler, Fabian/Olk, Thomas/Schnur, Stefan (Hrsg.): Soziale Arbeit und Demokratie. Wiesbaden: Springer VS, S. 267–296.

- Solga, Heike (2009): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter Anton (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a. M.: Campus, S. 63–72.
- Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter Anton (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter Anton (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a. M.: Campus, S. 11–45.
- Spannagel, Dorothee (2017): Menschen mit niedrigem sozioökonomischen Status – Armut und Teilhabe. In: Diehl, Elke (Hrsg.): Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 77–102.
- Volkert, Jürgen (2005): Armut als Mangel an Verwirklichungschancen: ein adäquater Methoden-Ansatz (AM-Ansatz). In: Volkert, Jürgen (Hrsg.): Armut und Reichtum an Verwirklichungschancen. Amartya Sens Capability-Konzept als Grundlage der Armuts- und Reichtumsberichterstattung. Wiesbaden: VS, S. 73–94.
- Walgenbach, Katharina (2014). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Budrich.
- Wellgraf, Stefan (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld: transcript.
- Wenning, Norbert (2001): Differenz durch Normalisierung. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich, S. 275–295.

Die Sicherung des Kindeswohls im Rahmen der Kindermenschenrechte

Lothar Krappmann

Einleitung

Mit der Behauptung, eine Maßnahme sei zum Wohl des Kindes, wurden oft Entscheidungen gerechtfertigt, die nicht vom Kind in seiner Lebenssituation ausgehen, sondern von Sichtweisen und Interessen der Erwachsenen bestimmt waren. Eine präzise Definition dieses unbestimmten Rechtsbegriffs, die die Belange des betroffenen Kindes oder von Kindern detailliert schützt, ist nicht vorstellbar, da nach dem Wohl des Kindes vor allem in unvorhersehbaren und oft umstrittenen Situationen gesucht wird. Auch die UN-Kinderrechtskonvention kann keine Definition bieten. Sie verlangt jedoch, dass bei der Suche nach dem Wohl eines individuellen Kindes die Kinderrechte respektiert werden, dass die Bestimmung des Wohls in einem umsichtigen und nachprüfbar Verfahren erfolgt und wirksame Beteiligung des Kindes gesichert wird. Auch bei der Umsetzung des Rechts auf Bildung in der Schule ist zu prüfen, ob das Wohl des einzelnen Kindes und der Kinder insgesamt beachtet wird. Der Aufsatz wird ausführen, dass der Begriff des Kindeswohls, trotz seiner kritisierten Unbestimmtheit (1), einen festen Platz in der UN-Kinderrechtskonvention einnimmt (2). Der UN-Kinderrechtsausschuss verdeutlicht, dass nicht vorgefasste Meinungen die Bestimmung des Kindeswohls anleiten dürfen. Vielmehr verlangt die Konvention, die konkrete Situation des Kindes umsichtig zu analysieren (3) und sich bei der Bestimmung des Wohls an den Rechten zu orientieren, die die Konvention dem Kind zuerkennt (4). Außerrechtliche Erkenntnisse können hilfreich sein (5). Insbesondere sind jedoch die Meinungen und Willensäußerungen des Kindes relevant (6). Ein festgelegtes Verfahren ist erforderlich, wenn Handeln von Erwachsenen und in Einrichtungen die Belange von Kindern berührt (7), auch in der Schule (8).

1 Der umstrittene Begriff des Kindeswohls

Der Begriff des Kindeswohls hat Konjunktur. Er findet sich zunehmend in Berichten über Kindesmisshandlung und Vernachlässigung und wurde zum Leitwort vieler Aktionen, die vor allem den Kinderschutz stärken wollen und weniger das generelle Wohlergehen von Kindern zum Ziel haben (vgl. Mörsberger 2009).

Des Öfteren wird dabei auch auf die UN-Kinderrechtskonvention hingewiesen, die den Kindern das Recht zuerkannt hat, dass ihr Wohl bei allem Handeln, das Kinder und ihre Belange berührt, mit Vorrang berücksichtigt wird (Artikel 3 Absatz 1).

Der Begriff des Kindeswohls wurde jedoch nicht erst von der UN-Kinderrechtskonvention geprägt (im Folgenden: Konvention oder KRK).¹ In Deutschland wurde dieser Begriff bereits 1900 in das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) eingefügt, und zwar ohne inhaltliche Festlegung, was dieses Wohl des Kindes sei. Im Vordergrund stand, dass dieses Wohl zu schützen sei, wenn Personen, die für das Kind verantwortlich sind, Kinder vernachlässigen oder misshandeln. Daher wurde der Begriff fast untrennbar mit dem Zusatz Verletzung verbunden. Man sprach von Kindeswohlverletzung, nicht vom zu erreichenden Kindeswohl, das die essentiellen Bedürfnisse und Lebensinteressen des Kindes zusammenfasst. Da die Verletzung im Zentrum stand, stützte dieser undefinierte Begriff vor allem Sanktionen gegen Eltern als Verletzer*innen des Kindeswohls.

Schon bald wurde bemängelt, dass sich in diesen unbestimmten Rechtsbegriff vielerlei vorgefasste Meinungen einschleichen könnten. Rückblickend urteilt Dettenborn, dass gewiss unter Berufung auf den Begriff manche gut begründete Entscheidung getroffen worden sei. Aber oft habe das Kindeswohl nur der „Motivveredelung und der missbräuchlichen Kaschierung einseitiger Interessen“ gedient (Dettenborn 2010, 48). Es wurde sogar gefordert, auf diesen Begriff im Recht zu verzichten (so Liebel 2005; Steindorff 1994). Das gilt jedoch als unmöglich, da der Begriff in vielen Texten fest verankert ist. Er scheint das Ziel auszudrücken, das vielen Menschen vorschwebt: Es soll Kindern gut gehen. Daher verschwand der Begriff nicht aus der weiteren Entwicklung des Kinder- und Jugendhilferechts und nimmt auch im heutigen Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) einen wichtigen Platz ein.

Als die UN-Arbeitsgruppe 1979 mit dem Auftrag zusammentrat, die Menschenrechte der Kinder für einen Völkerrechtsvertrag zusammenzustellen, wurde dieses Vorhaben keineswegs von allen Staaten und auf Kinder ausgerichteten Organisationen begrüßt. So nahm etwa UNICEF zu Beginn der Ausarbeitung der Konvention an den Sitzungen nicht teil (Black 1986). Ein Argument, um Kritiker des Vorhabens zu gewinnen, war die Ankündigung, man wolle

1 Das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes wurde von der UN-Generalversammlung 1989 verabschiedet und wurde von allen UN-Mitgliedsstaaten (außer den USA) in ihr Rechtssystem übernommen (von der DDR 1990 und von der vereinten Bundesrepublik 1992). Der Text ist auf den Interseiten des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ 2015), von UNICEF und zahlreicher Nichtregierungsorganisationen, die sich für Kinder einsetzen, zu finden. Einen Rechtskommentar Artikel für Artikel bietet: Schmahl (2017). Den Stand der Übereinstimmung der Gesetzeslage mit der Konvention Rechtsgebiet für Rechtsgebiet stellt dar: Richter et al. (2020).

vor allem verstreute, bereits bestehende Rechte der Kinder zusammenführen. Das Kindeswohl zu sichern und zu fördern, gehörte zu den weit verbreiteten Rechten (im Englischen: *best interests of the child*; im Französischen: *l'intérêt supérieur de l'enfant*). Auch in der vorangegangenen UN-Erklärung über die Rechte des Kindes von 1959 war der Begriff bereits enthalten.

2 Kindeswohl in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes

Cantwell, NGO-Koordinator in der UN-Arbeitsgruppe, hat darauf hingewiesen, dass der Artikel über das vorrangig zu berücksichtigende Kindeswohl zu einer Zeit in die Konvention aufgenommen wurde, als noch niemand in der Arbeitsgruppe vorhersehen konnte, welche Rechte die Konvention schließlich den Kindern zuerkennen würde. Man griff den gängigen Begriff auf, um ein Leitmotiv für die zu entwerfende Konvention zu setzen. Cantwell meint allerdings, dass die UN-Arbeitsgruppe, nachdem sie die Artikel der Konvention abschließend beraten hatte, hätte überlegen können, den Begriff wieder zu streichen, denn die Rechtsbestimmungen der Konvention differenzieren aus, was das Wohl des Kindes sei, nämlich vor allem der Genuss seiner Rechte (vgl. Cantwell 2017, 62 f.).

Der UN-Arbeitsgruppe für die Konvention war bewusst, dass der Begriff des Kindeswohls verschieden ausgedeutet werden kann. Darauf wurde ausdrücklich hingewiesen, als der Text des Artikels zum vorrangig zu berücksichtigenden Kindeswohl diskutiert wurde (OHCHR 2007, 336). Es ist zu vermuten, dass man den Spielraum eines unbestimmten Rechtsbegriffs akzeptierte, weil die Kindermenschenrechte universale Geltung über Länder unterschiedlichen Entwicklungsstandes, verschiedener Rechtstraditionen und mit vielfältigen Kulturen hinweg erhalten sollten. Die Protokolle der UN-Arbeitsgruppe geben keinen Hinweis auf solche Überlegungen. Alston, NGO-Teilnehmer in der UN-Arbeitsgruppe, betont jedoch in einem Aufsatz bald nach Inkrafttreten der Konvention, dass der Kindeswohlartikel die Chance biete, mit auftretenden Widersprüchlichkeiten zwischen universellen Rechtsgarantien und kulturgebundene Vorstellungen über das Wohl der Kinder konstruktiv umzugehen, obwohl Konflikte wahrscheinlich nie gänzlich aufzulösen seien (vgl. Alston 1994, insb. 16 ff.).

Die Auseinandersetzungen in der UN-Arbeitsgruppe kreisten vor allem um die Frage, ob das Kindeswohl Vorrang vor allen anderen Ansprüchen in der Gesellschaft haben solle oder nur *ein* Gesichtspunkt sei, der auf einer Stufe mit anderen vorrangigen Ansprüchen stehe und stets in Entscheidungen mit einfließen müsse, wenn das Wohl von Kindern durch Handlungen von Personen und Einrichtungen berührt werde. In einem ersten Entwurf des späteren Artikels sollte das Wohl des Kindes nur bei einigen lebensbestimmenden Entscheidungen (etwa Berufswahl oder Heirat) berücksichtigt werden, dann aber mit absolutem („paramount“) Vorrang. In der Arbeitsgruppe setzte sich durch, das

Kindeswohl bei allen Maßnahmen einzubeziehen, und zwar als vorrangigen Gesichtspunkt, aber nur als *einen der vorrangigen* Gesichtspunkte.

Der Text, auf den man sich schließlich für den Artikel 3 Absatz 1 der Konvention einigte und der 1989 von der UN-Generalversammlung beschlossen wurde, lautete:

„Bei allen Maßnahmen [im verbindlichen englischen Text: *actions*], 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 [im verbindlichen englischen Text: *best interests*] ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“ (Art. 3 Abs. 1 KRK)

Beteiligte Kinderrechtler*innen hoben besonders hervor, dass durch diese Ausformulierung Kinder und ihr Wohl bei allen Handlungen, die auf ihr Leben und ihr Aufwachsen eine Auswirkung haben, Beachtung finden müssen und dass auch private Organisationen ausdrücklich darauf verpflichtet wurden. Was aber gibt es, das Kinder nicht betrifft? In Artikel 3 Absatz 1 wird für Kindeswohlerwägungen keine Grenze gezogen.

Es fällt nicht schwer zu argumentieren, dass kaum etwas in dieser Welt Kinder nicht berührt. Sehr wahrscheinlich wollte niemand in der UN-Arbeitsgruppe damals das Kindeswohl auf die Tagesordnung aller Debatten im nahen und fernen Umfeld der Kinder setzen. In den letzten drei Jahrzehnten hat sich jedoch in vielen Gesellschaften die Einstellung zur Frage gewandelt, was für Kinder und ihr Wohl von Belang ist. Dazu haben möglicherweise auch die Konvention und die durch sie ausgelösten Diskussionen über Kinderrechte, insbesondere ihr Beteiligungsrecht, beigetragen. Weithin wird jedenfalls akzeptiert, dass nicht nur Bereiche wie Sicherheit, Entwicklung, Gesundheit und Bildung der Kinder dem Kindeswohl dienen, sondern auch in Problemfeldern wie Umwelt und Klima das Kindeswohl eine vorrangige Überlegung sein muss („shall be a primary consideration“).

Allerdings macht die Konvention durch die Formulierung ‚*ein* Gesichtspunkt‘ klar, dass das Wohl des Kindes nicht in jedem Fall neben konkurrierenden Ansprüchen den Ausschlag gibt. Entscheidungen, die andere Forderungen höher bewerten, können dennoch auf das Kindeswohl Rücksicht nehmen. Was zum Wohl des Kindes gefordert wird, mag auch abgelehnt werden. Dafür ist allerdings eine sorgfältige Begründung erforderlich, die der vorrangigen Stellung des Kindeswohls in Entscheidungsprozessen entspricht. Lorz und Sauer (2011) sprechen von besonderer Argumentationslast, wenn das Kindeswohl betroffen sei (vgl. ebd., 15). Es besteht jedoch kein Zweifel, dass nach Artikel 3 Absatz 1 immer dann, wenn Kinder betroffen sind, ihr Wohl zusammen mit anderen, ebenfalls gewichtigen Ansprüchen in Entscheidungsprozesse einbezogen werden muss (Krappmann/Lüscher 2009).

Eine Besonderheit der Kindeswohlbestimmung sollte Aufmerksamkeit finden: Artikel 3 Absatz 1 vollzieht einen Perspektivenwechsel. Während die Konvention grundsätzlich Artikel für Artikel von Rechten ausgeht, die den Kindern zustehen und erfüllt werden sollen, verlangt Artikel 3 Absatz 1 eine andere Blickrichtung. Dieser Artikel setzt nicht bei einzelnen Rechten an, sondern bei „allen Maßnahmen“ [*all actions*], mit denen Einrichtungen, Organisationen und amtliche Stellen irgendein Ziel verfolgen. Immer haben die Handelnden zu prüfen, ob und in welcher Weise Belange von Kindern berührt werden, insbesondere welche Rechte der Kinder durch ihr Handeln betroffen sind.

3 Kindeswohl – das hier und jetzt zu bestimmende Wohl dieses Kindes

Artikel 3 Absatz 1 erteilt daher an alle kinderrelevant Handelnden einen Such-, Prüf- und Abwägungsauftrag. Sie haben die Pflicht, zu untersuchen, was diesem Kind oder diesen Kindern in der jeweiligen Situation zusteht, welche Rechte der betroffenen Kinder von den Handelnden zu respektieren sind und wie sie mit anderen Interessen abzugleichen sind. Kinder sind an dieser Suche zu beteiligen (siehe 6.). Für sie ist wichtig, dass alle an den Entscheidungen Mitwirkenden von sich aus Auswirkungen ihres Handelns auf Kinder und ihre Rechte prüfen müssen. Oft ist es für Kinder schwer, selbst ihren Anspruch auf Rechte und Wohl zu vertreten. Oft überblicken sie nicht, was Personen, Einrichtungen und Instanzen an sie Berührendem planen. Artikel 3 Absatz 1 erweist sich als ein Artikel der Konvention, der den Anstrengungen zur Umsetzung der Kinderrechte zusätzliche Kraft gibt.

Zweifellos werden nach wie vor viele Entscheidungen getroffen, die unbestreitbar Kinder und ihr Wohl betreffen, ohne zu prüfen, in welcher Weise und in welchem Ausmaß ein Vorhaben Kinderleben berührt oder sogar massiv umgestaltet. So zum Beispiel im Bildungswesen, wo das Wohl von Schüler*innen oft nur ein nachrangiger Gesichtspunkt geblieben ist, etwa bei der Ausweitung der Ganztagschule, die Kindern frei gestaltbare Zeit mit anderen nimmt (BMFSFJ 2006, insb. Kap. 2.2), oder in der Corona-Politik, die Kindern kaum Gelegenheit gab, den Entscheidungsgremien ihre Erfahrungen mit der veränderten Lernsituation mitzuteilen (Deutsches Kinderhilfswerk/Bundesschülerkonferenz 2020).

Auch wenn es nicht zuerst um ein Vorhaben geht, das Konsequenzen für Kinder hat, sondern der Ausgangspunkt ein beeinträchtigtes und zu sicherndes Recht von Kindern ist, ist zu prüfen und entscheiden, welche Art der Umsetzung dieses Rechts zum Wohl des Kindes ist. Die Ausformulierung der einzelnen Bestimmungen der Konvention, manchmal als vage kritisiert, lässt oft Spielraum für verschiedene Weisen der Umsetzung und verlangt Abwägungen, wie man mit

kollidierenden Rechten oder Befunden aus nichtjuristischen Disziplinen und Erfahrungen aus der Praxis umgehen soll. Der Artikel zum Vorrang des Kindeswohls ist aus juristischer Sicht eine Querschnittsklausel und eine Leitlinie, die allen kinderrelevanten Handlungen und Entscheidungen angesichts divergierender Interpretationen und kontroverser Einschätzungen eine kindzentrierte Richtung gibt (vgl. Schmahl 2017, 90 ff).

4 Kindeswohl als Inbegriff der Rechte des Kindes

Es bleibt die Frage, was denn wirklich das Wohl des Kindes ist. Die Konvention bietet keine Definition dieses Begriffs, und das ist kein Versehen der UN-Arbeitsgruppe. Sie hat es bei dem unbestimmten Rechtsbegriff Kindeswohl belassen (wie übrigens auch die Gesetzestexte vieler Staaten). Wie bereits berichtet, wurde der Begriff des Kindeswohls wegen seiner Unbestimmtheit verdächtigt, als Deckmantel für Vorstellungen und Praktiken zu dienen, die rechtliche Ansprüche von Kindern pervertieren. Paternalismus tritt gern im Gewand des Kindeswohls auf.

Dennoch sind unbestimmte Rechtsbegriffe ein wichtiges Instrument der Gesetzgebung, das in vielen Problemfeldern genutzt wird, in denen der Gesetzgeber kaum vorhersehen kann, in welchem Kontext Bestimmungen auszulegen und sinngemäß anzuwenden sind. Das ist eine Folge des sozialen, kulturellen, wissenschaftlichen und technischen Wandels (vgl. Hwang 2011). Das Recht könne nicht lückenlos und vollständig sein, betonen bereits seit Langem Rechtsphilosoph*innen (vgl. Esser 1956 nach Scheiwe 2013, 211). Somit muss Recht in bestimmten Problemfeldern, in denen ein Verhalten, ein Vorgehen oder eine Qualität nicht ein für alle Mal eindeutig festgelegt werden kann (z. B. öffentliche Sicherheit, Nachhaltigkeit und auch Kindeswohl), Beurteilungsspielraum lassen, um die Rechtsintention angepasst an gegebene Bedingungen, aber dennoch im Sinne des Rechts erfüllen zu können.

Allerdings haben Jurist*innen einen kritischen Blick dafür, ob bei der Konkretisierung unbestimmter Rechtsbestimmungen Grenzen dieser Gestaltungsspielraums überschritten werden. Insbesondere geht es um die Nachprüfbarkeit von Entscheidungen. Gerade bei der Bestimmung des Kindeswohls, scheint die Herleitung von Entscheidungen in vielen Fällen nicht solide gestützt, weil zu oft die Beteiligten schon vorab zu wissen meinen, was hier und jetzt zum Wohl eines Kindes oder Kinder ist.

Um die Notwendigkeit der Anpassung von Kindeswohlentscheidungen an das betroffene Kind in seinem sozialen und kulturellen Kontext zu sichern, ist der Artikel der Konvention folglich nicht auf eine immer präzisere, universal anwendbare Definition des Wohls aller Kinder dieser Welt ausgerichtet, sondern bietet die Grundlage für ein Vorgehen, mit dem gesucht und angesichts manchmal widerstreitender Interessen ausgehandelt wird, was hier und jetzt als vorrangiges

Wohl eines Kindes oder von Kindern angesehen und verwirklicht werden muss. Die Universalität des Rechts des Kindes auf sein Wohl besteht nicht in einer weltweit konform zu verwirklichenden Konzeption vom Wohl des Kindes, sondern in dem Recht von Kindern, dass ihr in der jeweiligen Situation zu bestimmendes Wohl einen vorrangigen Platz in allen Entscheidungen zu geben ist, die sie betreffen.

Der unbestimmte Rechtsbegriff des Kindeswohls in der UN-Kinderrechtskonvention ist jedoch keineswegs so unbestimmt, wie er von manchen Kritiker*innen gehalten wird. Während der Begriff in der Zeit vor der Kinderrechtskonvention beliebigen, oft wenig kindorientierten Vorstellungen ausgeliefert war, ist das Wohl des Kindes durch die Kinderrechtskonvention im Gesamt der Rechte des Kindes verankert worden. Kindeswohl besteht, so wie es durch die Konvention dem Kind zugesichert wird, im Genuss der Rechte, die die Konvention den Kindern ohne Diskriminierung zuerkennt (vgl. Cantwell 2017, 69 ff; Zermatten 2003, 11 f; UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes 2013, Abs. 1).

Es ist wichtig, diese Einbettung des Kindeswohls in den Rahmen der Kindermenschenrechte zu betonen, damit nicht das Missverständnis entsteht, neben den spezifizierten Rechten sichere die Konvention Kindern noch etwas anderes zu – ein diffuses Wohl. Dieser Gedanke liegt manchem nahe, weil Kinder tatsächlich noch einiges mehr zu ihrem Wohl benötigen, wofür die Konvention den Kindern jedoch kein justiziables Recht zuerkennen kann: etwa Elternliebe, Vertrauen, Freundschaft und manches mehr. Die Erfüllung der Kinderrechte mag für diese Beziehungsqualitäten möglicherweise günstige Voraussetzungen schaffen, aber kann die Verwirklichung von Liebe und Freundschaft nicht garantieren.

Rechte des Kindes können jedoch dem nichtrechtlichen Bedarf von Kindern für ihr Wohlergehen Grenzen ziehen, um diese Rechte zu schützen. Elternliebe kann zu Gängelei und Überbehütung führen. Wenn Anleitung des Kindes zu paternalistischer Bevormundung wird, wird das Beteiligungsrecht des Kindes nach Artikel 12 KRK verletzt. Aufsicht, die mit der zunehmenden Selbstständigkeit des Kindes nicht abgestimmt ist, widerspricht Artikel 5 KRK, der Eltern auflegt, ihre Sorge für das Kind den wachsenden Fähigkeiten des Kindes anzupassen.

5 Kindeswohl – ein Fenster zu außerrechtlichen Erkenntnissen

Aber auch bei den Bemühungen um eine getreue Umsetzung einzelner Rechte gibt es Situationen, in denen danach gesucht werden muss, wie bestmöglich das Kind oder die Kinder ihr Recht voll und sinngemäß ausschöpfen können. Was zum Wohl des Kindes ist, muss situativ bestimmt werden, wenn der Wortlaut des Artikels die Konkretisierung nicht vorgibt. Zu solchen Situationen gehören Fälle wie die folgenden (vgl. Cantwell 2017, 70):

- Verschiedene Wege bieten sich an, ein Recht zu verwirklichen (z. B. Recht auf Bildung);
- Mehrere Rechte können konkurrieren (z. B. Recht auf Bildung vs. Recht, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen);
- Umsetzung von Rechten schränken sich gegenseitig ein (z. B. Sorgerechtskonflikt nach Elterntrennung);
- Aufhebung eines Rechts zum Wohl des Kindes (z. B. das Recht, mit den Eltern zu leben).

Zudem gibt es kindeswohlrelevante Probleme, die in die Konvention nicht aufgenommen wurden, aber bei denen Kindern Schutz und Förderung im Sinne der Konvention zuerkannt werden sollten (z. B. Digitalisierung, vgl. Committee on the Rights of the Child 2021).

Kirstin Scheiwe (2013, 211) spricht davon, dass die Suche nach dem Kindeswohl ein „Fenster“ für eine Verbindung von Recht und außerrechtlichen Argumenten öffnet. Wenn der Gesetzgeber die verschiedenen Möglichkeiten der Umsetzung eines Rechts nicht vorab in den Text aufnehmen kann, müssen gesicherte Erkenntnisse und Erfahrungen aus Wissenschaft und Praxisfeldern herangezogen werden. Bei dieser Suche können z. B. Befunde aus Entwicklungspsychologie, Soziologie, Pädagogik, Pädiatrie herangezogen werden sowie Erfahrungen aus Berufen, die für und mit Kindern arbeiten.

In die Überlegungen zur bestmöglichen Umsetzung der Rechte des Kindes dringen auch tradierte Lebensbilder, kulturelle Sinnvorstellungen und religiöse Glaubenssätze ein, mit denen Annäherung erreicht werden sollte, damit ein Kind oder Kinder, die ihre Kindermenschenrechte in Anspruch nehmen, nicht aus ihrer Lebenswelt herausfallen – ein Problem, das die Debatten über die Universalität der Menschenrechte beherrscht. Die Einpassung in die lokalen Verhältnisse findet allerdings da ihre Grenze, wo Bestimmungen der Konvention oder ihr intendierter Sinn verletzt werden. Wie erwähnt, erhofft sich Alston (1994) durch die offene Formulierung des Kindeswohlartikels eine konstruktive Versöhnung von Universalitätsanspruch und kulturellen Lebensmustern.

Möglich erscheint dies, wenn sowohl das Verständnis dessen wächst, was Menschen an Rechten und Freiheiten bedingungslos zusteht und wenn Kulturen sich als Ressource begreifen, die Herausforderungen einer sich wandelnden Welt zu verstehen (Jullien 2017). Dieser Streit betrifft nicht nur Kulturen am Rande der Globalisierung, sondern ebenso den so genannten Westen. Die USA haben die Kinderrechtskonvention nicht übernommen, weil eine Mehrheit im Kongress sie als unvereinbar mit dem US-amerikanischen Familienbild betrachtete, und auch die deutschen Regierungsvertreter*innen nahmen in der Konvention Konflikte zwischen Eltern- und Kinderrechten wahr (vgl. Krappmann 2020).

6 Bestimmung des Kindeswohls nicht ohne Beteiligung der Kinder

Ein an der Bestimmung des Wohls zentral Beteiligter wurde bislang kaum erwähnt: das Kind selbst. Wenn jemandes Wohl hier und jetzt bestimmt wird, sollte als erstes derjenige*diejenige, um dessen*deren Wohl es geht, mitteilen und erklären können, was er*sie selber für das Wohl hält, und wie sie*er meint, dass es erreicht werden könne. In einer frühen Arbeitsphase der UN-Arbeitsgruppe standen Kindeswohl und Beteiligung des Kindes noch gemeinsam in einem Entwurf des Artikels. Dieser Entwurf führte Kindeswohl und Kindesbeteiligung allerdings nur bei wenigen, besonders entscheidenden Themen zusammen. Als die Arbeitsgruppe sich entschloss, das Kindeswohl bei allen kinderrelevanten Handlungen als einen vorrangigen Gesichtspunkt anzuerkennen, wurden die beiden Rechte in getrennte Artikel aufgenommen, Kindeswohl in Artikel 3, Beteiligung in Artikel 12. Die beiden Artikel sind Zwillinge.

Kinder sind daher zu beteiligen. Das Recht auf Gehör schließt den Zugang zu Information, Transparenz des Ablaufs und gegebenenfalls unterstützenden Beistand ein. Wenn Kinder nicht in der Lage sein sollten, irgendwelche Willensbekundungen zu geben, haben die Erwachsenen sich in die Perspektive des Kindes zu versetzen. Sie müssen dabei bereit sein, auch ihre eigene Position aus der Perspektive des Kindes zu überdenken. Sie müssen offen dafür sein, sich vom Kind überzeugen zu lassen (Artikel 5 KRK, der nicht nur für Eltern gilt).

Das Beteiligungsrecht des Kindes ist Ersatz für die Kindern vorenthaltene, jedenfalls in wichtigen Fragen weitgehend vorenthaltene Selbstbestimmung, die jedem Menschen nach der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte grundsätzlich zusteht. Das Kind ist kein Objekt von Fremdbestimmung. Seit Beginn seines Lebens hat es eigene Ansprüche an sein Leben mit anderen. Das den Äußerungen des Kindes zu gebende Gewicht steigt daher, desto deutlicher wird, dass ein Kind seine Angelegenheiten und ihre Konsequenzen überblickt. Im Prozess der Bestimmung seines Wohls steht dem Kind daher ein fester Platz mit zunehmendem und schließlich entscheidendem Einfluss zu.

7 Verfahren zur Bestimmung des Kindeswohls

Der UN-Fachausschuss, der die Einhaltung der Konvention überwacht (UN Committee on the Rights of the Child), hat auch die Aufgabe, auf der Grundlage seiner Monitoring-Erfahrungen Bestimmungen der Konvention auszulegen und

Empfehlungen zur Umsetzung vorzulegen.² Zum Recht auf vorrangige Berücksichtigung des Wohls des Kindes hat dieser Ausschuss 2013 einen Kommentar veröffentlicht (General Comment No. 14; UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes 2013), in dem erläutert wird, was unter Vorrang zu verstehen ist, dass dieser Vorrang bei der Umsetzung aller Rechte zu beachten ist und wie die Ermittlung des Kindeswohls zu vollziehen ist (das Wohl des Kindes als Recht, als Auslegungsprinzip und als Verfahrensregel; vgl. Abs. 6 des Kommentars).

Bei der Bestimmung des Kindeswohls ist ein festgelegtes und kontrollierbares Vorgehen einzuhalten, damit das jeweils neu zu ermittelnde Wohl des Kindes nicht unreflektierten Meinungen, Erfahrungen und Gefühlen ausgeliefert wird. Wenn es um Gespräche zwischen Eltern und Kind oder Erzieher*in und Kinder geht, wäre eine Formalisierung zumeist störend. Wenn es jedoch um Entscheidungen geht, die erhebliche Auswirkungen haben und bei denen viele Aspekte bedacht werden müssen, ist dafür zu sorgen, dass das Verfahren ordnungsgemäß abläuft und anschließend überprüft, gegebenenfalls wieder aufgenommen werden kann. Das Kind muss in jedem Fall in geeigneter Weise einbezogen werden.

Gewiss müssen derartige Verfahren zu den Problemen passen, die nach dem Wohl des Kindes fragen lassen. Das Vorgehen wird anders aussehen im Kindergarten als in der Berufsausbildung, anders in der kommunalen Verkehrsplanung als im Sorgerechtsverfahren, anders im Alltag der Familie als im Sportverein (Hinweise im Kommentar Nr. 14, insb. Teil V, Abs. 46–99).

Fachkräfte wissen, dass eine sorgfältig betriebene Ermittlung des Kindeswohls, wie der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes sie verlangt, aufwändig ist. Cantwell (2016, 68f) merkt an, dass die Gefahr leichtfertiger Interpretation des Wohls bestehen bleibt, wenn dieser Aufwand nicht aufgebracht wird, wie es oft der Fall sei. Immer wieder wird z. B. bei Entscheidungen zur Erziehungshilfe angezweifelt, ob Sicht und Wohl des Kindes neben anderen Erwägungen und Forderungen ausreichend gewürdigt wurden. Es ist zu vermuten, dass viele Konflikte zu vermeiden wären, wenn Lösungen zum Wohl der Kinder gemeinsam mit ihnen sorgfältig ermittelt worden wären. Diese Mahnung richtet sich an viele Einrichtungen des Kindeslebens, unter ihnen auch die Schule. Längst vor der Verabschiedung der Konvention forderten Reformpädagog*innen, sie müsse vom Kind aus entworfen werden.

2 Dieser Ausschuss besteht aus 18 Mitgliedern, die von den Vertragsstaaten gewählt werden. Es handelt sich um Expert:innen aus einschlägigen Wissenschaftsdisziplinen, aus verschiedenen Praxisfeldern und um Personen, die in Institutionen und Organisationen für Kinder und ihre Rechte Erfahrung gesammelt haben. Die Mitglieder sind keine Regierungsvertreter, vertreten nicht ihre Staaten und sind nicht weisungsgebunden.

8 Kindeswohl in der Schule

Zum einen gibt es in der Schule eine Fülle von Situationen, in denen Regelungen und Absprachen zu treffen sind, die nicht schematisch und bürokratisch angeordnet, sondern so abgesprochen werden sollten, dass sie dem individuellen und gemeinsamen Wohl der Kinder (und auch dem Mitarbeiter*innenstab der Schule) dienen, also den Kindern Entwicklungsmöglichkeiten, Beteiligung und Mit-Verantwortlichkeit bieten. Gemeint sind Verhalten im Klassenzimmer, Hygieneregeln, Zeitrhythmen, Bewegungsmöglichkeiten. Es geht aber auch um noch gravierendere Entscheidungen wie Fächerwahl, Schulübergänge, Schulwechsel, Leistungsanforderungen, Vergleichstests und disziplinarische Maßnahmen. Es sind Themen und Entscheidungen, bei denen Kindern zusteht, dass ihr Wohl als ein vorrangiger Gesichtspunkt berücksichtigt wird.

Zum anderen ist generell zu fragen, ob das Recht der Kinder auf Bildung in unserem Bildungswesen zu ihrem Wohl umgesetzt wird. Inhalte der Bildung, das Schulcurriculum, gehören zu den Angelegenheiten der Kinder, bei denen ihr Wohl bedacht und ihre Meinung zu hören ist. Zweifel sind gewachsen, ob die Bildungsstätten den heranwachsenden Menschen ausreichende Grundlagen vermitteln, um sich mit drängenden und beunruhigenden Themen auseinanderzusetzen zu können, die Entwicklungen in ihrer Gesellschaft und das Zusammenleben der Menschen insgesamt betreffen. Als Bürger*innen im Gemeinwesen entscheiden und handeln Menschen überwiegend als Autodidakt*innen und urteilen nach so genanntem gesundem Menschenverstand, nicht wenige unter dem Einfluss von Personen, die mangelnde Kenntnis zur Manipulation ausnutzen. Kommt der Schule nicht eine entscheidende Rolle bei der Bewältigung dieser Probleme zu?

Gewiss können die Bildungsstätten nicht alles aufgreifen, was sich an Problemen aufhäuft. Daher erwartete man schon immer, dass sie nicht Lösungen, sondern übertragbare Bearbeitungsweisen an exemplarischen Themen vermitteln. Bietet die Fächerzusammenstellung des derzeitigen Curriculums die Themen an, die den Kindern durchs Leben helfen? Kinder und Jugendliche müssen bei Auswahl und Bearbeitung dieser Themen einbezogen werden. Kinder- und Jugendstudien belegen, dass viele junge Menschen an Problemen wie Energie, Klima, Plastik, Intoleranz, Umwelt, Natur usw. interessiert, über sie besorgt, sogar geängstigt sind (u.a. LBS Kinderbarometer 2020, 81–89; World Vision 2018, 162–170). In den meisten Schulen finden diese Probleme keinen systematischen fachlichen Platz. Das ist verwunderlich, weil die Probleme längst in den Schulen angekommen sind. So könnten Schulen nicht nur Orte der Wissensvermittlung, sondern auch Orte der Anwendung von Wissen und Fähigkeiten zum besseren Umgang mit Ressourcen, Nutzung von Heterogenität, Schutz der Natur usw. in Schule und Kommune werden.

Die Vertragsstaaten der Konvention haben im Artikel 29 der Konvention zugesagt, ihre Bildungssysteme auf solche Themen auszurichten. Artikel 29 über die Bildungsziele ist in den 1980er Jahren entstanden und spiegelt noch nicht den Druck der Probleme wider, unter dem heute Erwachsene und Kinder im Hinblick auf Klima und Naturzerstörung stehen. Aber er verlangt ein Bildungswesen, das die Befähigung zu verantwortungsbewusster Bewältigung der Probleme menschlichen Zusammenlebens vermittelt. Tomaševski (2001), UN-Sonderberichterstatterin für das Menschenrecht auf Bildung, hat betont, dass ein Bildungswesen nur dann den Kinderrechten entspricht, wenn es zustimmungs- und anpassungsfähig ist („acceptable“ und „adaptable“), also Themen aufgreift und bearbeitet, die zum existentiellen Interesse der jungen Menschen gehören. Kann eine Schule als Einrichtung zum Wohl der Kinder angesehen werden, wenn sie diese Themen beiseitelässt?

9 Rückblick

„Ist das Kindeswohl ein Stützpfeiler oder ein Problem?“ fragte Cantwell (2017). Reichen den Kindern nicht ihre in der Konvention anerkannten spezifischen Rechte, setzt er hinzu. Aber auch Cantwell gehört zu den Kinderrechtler*innen, die auf die Problemfelder hinweisen, in denen es nicht möglich ist, Kinderrechte wie ein vorgefertigtes Modul zu verwirklichen. Die Abwägung und Aushandlung dessen, was bei der Bestimmung des Kindeswohls einbezogen und berücksichtigt werden muss, benötigt einen programmatischen Artikel. Die kritische Prüfung, ob die Art der Umsetzung eines Kinderrechts hier und jetzt wirklich zum Wohl dieses Kindes oder dieser Kinder ist, macht unabdingbar, auf das Kind mit seinen Interessen, seinem Bedarf und seinen sozialen Bezügen zu schauen und die Kindermenschenrechte mit seinem realem Leben zu verbinden.

Literatur

- Alston, Philip (1994): The best interests principle: Towards reconciliation of culture and human rights. *International Journal on Law and the Family*, 8, S. 1–25.
- Black, Maggie (1986): *The children and the nations*. UNICEF Publishing.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2015): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Publikationsversand der Bundesregierung. URL: www.bmfsfj.de/blob/93140/8c9831a3ff3ebf49a0d0fb42a8efd001/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf [letzter Zugriff: 04.06.2021].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2006): Ganztagschule – Eine Chance für Familien. Kurzfassung des Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen. URL: www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/ganztagschule---eine-chance-fuer-familien/74024 [letzter Zugriff: 04.06.2021].

- Cantwell, Nigel (2016): The concept of the best interests of the child: What does it add to children's human rights? In: Council of Europe (Hrsg.): The best interests of the child – A dialogue between theory and practice. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 18–26.
- Cantwell, Nigel (2017): Are 'best interests' a pillar or a problem for implementing the human rights of the child? In: Liefgaard, Ton/Sloth-Nielsen, Julia (Hrsg.): The United Nations Convention on the Rights of the Child – Taking stock after 25 years and looking ahead. Leiden: Brill, S. 61–72.
- Dettenborn, Harry (2010): Kindeswohl und Kindeswille. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Deutsches Kinderhilfswerk/Bundesschülerkonferenz (2020): Schluss mit Schul- und Bildungsgipfeln ohne Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Pressemitteilung mit dem Deutschen Kinderhilfswerk – Beteiligung von jungen Leuten vom 29.9.2020. URL: www.bundesschuelerkonferenz.com/presseportal/ [letzter Zugriff: 04.06.2021].
- Hwang, Shu-Perng (2011): Der „unbestimmte Rechtsbegriff“ als Rechtsbegriff. In: Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft, 4, S. 313–330.
- Jullien, François (2017): Il n'y a pas d'identité culturelle. Paris: L'Herne.
- Krappmann, Lothar (2020): Entstehung der Kinderrechte als Menschenrechte der Kinder – Menschenrechtliche, sozialgeschichtliche und rechtspolitische Ursprünge und Entwicklungen. In: Richter, Ingo/Krappmann, Lothar/Wapler, Friederike (Hrsg.): Kinderrechte – Handbuch des nationalen und internationalen Kinder- und Jugendrechts. Baden-Baden: Nomos, S. 37–53.
- Krappmann, Lothar/Lüscher, Kurt (2009): Kinderrechte im Generationenverbund – Plädoyer für eine aktuelle Lektüre der Kinderrechtskonvention. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 57, S. 326–333.
- LBS-Kinderbarometer (2020): So denken wir! Stimmungen, Meinungen und Trends von 9-bis 14-Jährigen. Bielefeld: wbv Media. URL: https://www.wbv.de/openaccess/themenbereiche/bildungs-und-sozialforschung/shop/detail/name/_/0/1/6004773w/facet/6004773w/////nb/0/category/1768.html [letzter Zugriff: 04.06.2021].
- Liebel, Manfred (2005): Kindeswohl oder Kindesinteresse – ein bloßer Streit um Worte? In: Sozial Extra, 29, S. 41–42.
- Lorz, Ralph/Sauer, Heiko (2011): Die Folgen der unmittelbaren Anwendbarkeit des Kindeswohlvorhangs nach der UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtsordnung. In: MenschenrechtsMagazin, 1, S. 5–16.
- Mörsberger, Thomas (2009): ‚Kindeswohl‘ wird zum Schlagwort. Es dominiert Aktionismus. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 1, S. 34–43.
- OHCHR (Office of the High Commissioner for Human Rights) (2007): Legislative History of the Convention on the Rights of the Child. Vol. I. United Nations Publication. Sales No E.07.XIV.3. URL: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/LegislativeHistorycrc1en.pdf> [letzter Zugriff: 04.06.2021].
- Richter, Ingo/Krappmann, Lothar/Wapler, Friederike (Hrsg.) (2020): Kinderrechte – Handbuch des nationalen und internationalen Kinder- und Jugendrechts. Baden-Baden: Nomos, S. 37–53.
- Schmahl, Stefanie (2017): Kinderrechtskonvention mit Zusatzprotokollen. 2. Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Steindorff, Caroline (1994): Zur Einstimmung in das Thema. In: Steindorff, Caroline (Hrsg.): Vom Kindeswohl zu den Kinderrechten. Neuwied: Luchterhand, S. 1–6.
- Scheiwe, Kristin (2013): Das Kindeswohl als Grenzobjekt – die wechselhafte Karriere eines unbestimmten Rechtsbegriffs. In: Hörster, Reinhard/Königter, Stefan/Müller, Burkhard (Hrsg.): Grenzobjekte – Soziale Welten und ihre Übergänge. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 209–231.
- Tomaševski, Katarina (2001): Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to Education Primer No. 3 (ed. by Raoul Wallenberg Institute & SIDA). URL: <https://www.right-to-education.org/resource/primer-no-3-human-rights-obligations-making-education-available-accessible-acceptable-and> [letzter Zugriff: 12.03.2021].
- UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes (2013): Allgemeine Bemerkung Nr. 14 Zum Recht des Kindes auf Berücksichtigung seines Wohls als ein vorrangiger Gesichtspunkt (Art. 3 Abs. 1). UN-Dokument CRC/C/GC/14. Deutsche Übersetzung durch das Deutsche Institut für Menschenrechte: URL: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Sonstiges/UNCRC_Allgemeine_Bemerkung_Nr_14.pdf [Zugriff: 10.03.2021].
- UN Committee on the Rights of the Child (2021): General Comment No. 25. On Children's Rights in Relation to the Digital Environment. UN Document CRC/C/GC/25. URL: <https://tbinternet.>

ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/GC/25&Lang=en
[letzter Zugriff: 10.03.2021].

World Vision Deutschland (Hrsg.) (2018). *Kinder in Deutschland 2018 – 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim/Basel: Beltz.

Zermatten, Jean (2003): *L'intérêt supérieur de l'enfant – De l'analyse littérale à la portée philosophique*. Institut International des Droits de l'Enfant: Working Report 3-2003. URL: www.childsrighs.org/documents/publications/wr/wr_interet-superieur-enfant2003.pdf [letzter Zugriff: 04.06.2021].

Das Recht auf Bildung und die Menschen im Abseits – Schulpädagogische Verwerfungen und Konsequenzen

Joachim Schroeder

Einleitung

In dem Beitrag wird dafür plädiert, das Menschenrecht auf Bildung mit einem besonderen Fokus auf Milieu- und Lebenslagentheorien zu diskutieren. Denn die Vielfalt sozialer Milieus macht es erforderlich, Bildungskonzepte und Schulprogramme inhaltlich, methodisch und organisatorisch auszudifferenzieren. An verschiedenen erschwerten Lebensbedingungen wird die Notwendigkeit spezifischer Bildungskonzepte skizziert. Im Anschluss an schul- und bildungsrechtliche Positionen kann das Menschenrecht auf Bildung sodann unter vier Fragestellungen problematisiert und pädagogisch konkretisiert werden: Wie lässt sich der Zugang zum Bildungswesen auch für benachteiligte Kinder und Jugendliche gewährleisten, und wie lassen sich Minimalrechte der Bildung, Partizipationschancen an Bildungsprozessen sowie Entfaltungsmöglichkeiten von Bildungsbedürfnissen sichern? Daraus ergibt sich überdies die Forderung, Bildungsangebote für Menschen im sozialen Abseits in der qualitativen Schulplanung und in den kommunalen Bildungslandschaften zu berücksichtigen.

1 Auf welche Bildung haben Menschen ein Recht?

Die folgenden *schulpädagogischen* Reflexionen schließen an zwei Texte an, die im Themenheft „Das Menschenrecht auf Bildung“ der Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik (Vorgänge 2003) veröffentlicht worden sind: Mit einem Fokus auf die Verknüpfung von sozialer Ungleichheit und Schulsystem wird zunächst der *Bildungsbegriff* (Michael Vester) und dann der *Rechtsbegriff* (Ingo Richter) im *Menschenrecht* der Bildung diskutiert.

Im ersten Beitrag belegt der Milieusoziologe Michael Vester (2003) empirisch für Deutschland, dass der Bildungsbegriff der Menschenrechte „die Werthaltungen eines ganz spezifischen Milieus mit bevorzugten materiellen und kulturellen Ressourcen ausdrückt: des *bildungshumanistischen Milieus*. Dieses Milieu ist nach 1945 zunehmend zum Leitmilieu demokratischer Reformen und pädagogischer Aufklärung geworden“ (ebd., 4; Herv. i. O.). Zum Kern dieses Milieus zählten die höheren akademisch-intellektuellen

Berufsgruppen, die ihre Definition von Bildung überwiegend „exklusiv“ (ebd., 5) formulieren würden:

„Bildung wird gerne zum Selbstzweck stilisiert, während den anderen Milieus der Gesellschaft vorgeworfen wird, sie wollten Bildung nur ‚instrumentell‘ als Mittel zum Zwecke einer besseren Berufs- und Lebensstellung erwerben. Der Dualismus von Bildung als ‚Selbstzweck‘ und als ‚Mittel zum Zweck‘ kann dazu verführen, die angebliche Bildungsferne der anderen Milieus als moralisierend auf ein selbstverschuldetes moralisches oder intellektuelles Defizit zurückzuführen und entsprechende Rezepte der Bildungsmissionierung zu propagieren. Derzeit drücken sich solche Tendenzen beispielsweise in den Kampagnen der Bekehrung zur Hochkultur, der ‚Nähe zum Buch‘, zum Theater, zur Kunst usw. aus.“ (ebd., 5)

Solchermaßen in das soziale Abseits gedrängt würden „*prekäre Milieus*, denen das Mithalten mit den respektablen und modernen sozialen Standards aus äußeren Gründen schwerfällt. Es sind die Milieus der Modernisierungsverlierer“ (ebd., 10; Herv.i.O.). Die sich daraus ergebende „ständische Stufung der Bildungschancen“ (ebd.) sei „das historische Erbübel des deutschen Bildungssystems [...], an dem bisher noch jeder Versuch einer Öffnung nach kurzer Zeit gescheitert ist“ (ebd., 13).

Mit diesem ‚Erbübel‘ befasst sich auch eine neue Buchreihe „Erziehung und Bildung im Abseits“, die 2019 mit einem Herausgeberband eröffnet wurde und in der bereits einige Monografien erschienen sind. In einem einleitenden Kommentar zu diesem Buchprojekt heißt es dazu:

„Der Sammelband – und die hiermit zugleich eröffnete Reihe – möchte einen Einblick in die Vielfalt an Organisationen und Programmen geben, die sich ‚neben‘ dem Regelschulsystem etabliert haben, aber selten(er) im Fokus erziehungs- und/oder sozialwissenschaftlicher Diskurse stehen. Trotz ihrer ‚Verborgenheit‘ ist diese Vielfalt äußerst bedeutsam für die Formung des Lebenslaufs von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In den Blick genommen werden insbesondere die (System-)Strukturen, die Strategien der beteiligten Personen sowie die Ansätze und Methoden der Bildung und Erziehung im Abseits.“ (Schweder 2019)

In dieser Reihe werden Lern-, Erziehungs- und Bildungsorte für junge Menschen thematisiert, die u. a. auf der Straße, im Strafvollzug oder in der Psychiatrie leben. Im Schulsystem hat sich diese ‚Vielfalt an Organisationen und Programmen‘ schon seit längerem im formalen Bildungswesen institutionalisiert. Gemeint sind die Ersatzschulen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Schroeder 2020a), die es nicht nur in Deutschland gibt (vgl. Schroeder 2012), sondern beispielsweise auch in Finnland (vgl. Basendowski 2015) oder Kanada (vgl. Schroeder 2018).

Zählt man das Regelschulsystem als erste und das Sonderschulsystem als zweite Säule des allgemeinbildenden Bildungswesens, dann formen die Schulen

der Kinder- und Jugendhilfe ein drittes Teilsystem. Aus bildungshumanistischer Sicht ist diese dritte Säule die ‚letzte Chance‘ für die ‚Bildungsfernen‘ und ‚Unbeschulbaren‘, das ‚Mittel zum Zweck‘ des Staates, dass ‚nicht-bekehrbare‘ Kinder und Jugendliche ihre Schulpflicht erfüllen können. Demgegenüber möchte ich im Folgenden die These begründen, dass sich das Menschenrecht auf Bildung für Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene im sozialen Abseits nur dann umfassend gewährleisten lässt, wenn solche ‚abseitigen‘ Lern-, Erziehungs- und Bildungsorte nicht als ‚instrumentelle‘ schulpädagogische Konzepte denunziert, sondern als hochwertige milieuspezifische Bildungsangebote anerkannt und schulrechtlich gleichgestellt werden.

2 Welche Rechte braucht die Schule für Menschen im Abseits?

Der Rechtswissenschaftler Ingo Richter weist darauf hin, dass die Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung bislang und weltweit eine Illusion geblieben ist, weil dieses entweder als Freiheitsrecht *oder* als soziales Recht definiert wurde, die beiden Rechtsformen jedoch nicht miteinander verknüpft worden sind (vgl. Richter 2003, 16 ff).

„In der Geschichte der Menschenrechte stand die Gewährleistung persönlicher Freiheit im Vordergrund, der Kampf gegen Sklaverei und Folter, für Religions- und Meinungsfreiheit, für Freizügigkeit und persönliches Eigentum; es ging um staatsbürgerliche Gleichheit. Staaten und ihre Machtapparate sollten daran gehindert werden, in diese Rechte einzugreifen. Ziel war die *Abwehr* staatlicher Willkür; deshalb wurden diese Rechte auch Freiheits- oder Abwehrrechte genannt. Ob die Menschen jedoch von diesen Menschenrechten Gebrauch machen konnten, ob sie die tatsächlichen Möglichkeiten und den Willen dazu hatten, war nicht Gegenstand der Menschenrechte. Die Menschen sollten z. B. das Recht haben, ihre Stadt und ihren Staat zu verlassen; ob sie das aber wollten und sich leisten konnten, ob sie sich eine Fahrkarte kaufen konnten, war nicht Gegenstand des Freiheitsrechts. Unter dieser Voraussetzung konnten die Menschenrechte *universell* sein, d. h. für alle Menschen gelten – für Fahrkartenbesitzer und für Menschen, die sich keine Fahrkarte kaufen konnten.“ (ebd., 17)

Die Einsicht, dass die Freiheitsrechte sozialpolitisch folgenlos sind, habe nach dem Ersten Weltkrieg dazu geführt, dass in viele nationale Verfassungen oder internationale Konventionen *soziale Rechte* aufgenommen wurden, beispielsweise das Recht auf Arbeit: Während die traditionellen liberalen Freiheitsrechte, „den Staat am Eingriff in die Freiheit der Bürgerinnen und Bürger hindern sollen“, geht es bei den sozialen Rechten darum, „dass der Staat eine Leistung erbringen soll, z. B. Arbeit schaffen soll. Diese grundsätzlich andere Richtung der sozialen Rechte hat zur Folge, dass ihr Rechtscharakter bis heute unklar geblieben

ist. Kann man denn als Bürger aufgrund des ‚Rechts auf Arbeit‘ wirklich Arbeit verlangen?“ (ebd., 17).

Auch das Menschenrecht auf Bildung, so Richter, sei bislang vorwiegend ein soziales Recht geblieben, d. h. es gehe zum Beispiel um die Schaffung von Bildungsmöglichkeiten durch den Staat in Form der Sicherstellung eines unentgeltlichen Grundschulbesuchs. Ein solches (soziales) Menschenrecht auf Bildung sei jedoch kein individuell einklagbares (freiheitliches) Grundrecht: „Kein Mensch kann aufgrund des Menschenrechts auf Bildung seine Regierung verklagen, ihm – Eignung vorausgesetzt – eine bestimmte Bildung zu verschaffen, einen Platz in einer Bildungseinrichtung bereitzustellen oder den Zugang zu einer vorhandenen Bildungseinrichtung zu gewähren“ (ebd., 18).

Ein ‚wirksames‘ Menschenrecht auf Bildung müsse die Dichotomie zwischen einem gesetzlich garantierten Individualrecht ohne politische Relevanz und sozialpolitischen Rechten, die nicht einklagbar sind, überwinden. Hierzu müsse das Menschenrecht auf Bildung in „vier verschiedene Richtungen“ gedacht und gesetzlich abgesichert werden: als Zugangs- und Minimalrecht sowie als Mitwirkungs- und Entfaltungsrecht (ebd., 19f). Diese vier Dimensionen werde ich im Weiteren für die schulische Bildung im sozialen Abseits pädagogisch ausdeuten.

3 Vier Dimensionen des Menschenrechts auf Bildung im sozialen Abseits

Vester und Richter argumentieren relativistisch: Universelle Menschenrechte müssten weltweite soziale, ökonomische und kulturelle Unterschiede berücksichtigen (vgl. Richter 2003, 21), und bildungsrechtlich wären „anstelle des Dualismus des Zweckfreien und des Zweckgerichteten die Dialektik zwischen diesen beiden Polen“ anzuerkennen (vgl. Vester 2003, 5). Meine Überlegungen konzentrieren sich vor allem aus Platzgründen auf die Bildung in Deutschland und die prekären Milieus, in denen die Menschen eher eine geringe schulische Bildung und berufliche Qualifizierung haben, in ungesicherten und schlecht bezahlten Jobs tätig sein müssen, sie somit häufig über ein niedriges Einkommen verfügen und deshalb häufig von sozialen Transferleistungen abhängig sind, ihnen aber von der Gesellschaft permanent gespiegelt wird, selbst an ihrer Lage schuld zu sein.

3.1 Das Menschenrecht auf Bildung als Zugangsrecht zum Bildungswesen

Der rechtliche Zugang zum Schulsystem ist in Deutschland für alle Kinder und Jugendliche bis zum vollendeten 18. Lebensjahr bzw. zu zehn oder elf Pflichtschuljahren gewährleistet (vgl. Hansen 2003): Nachdem Anfang des 20. Jahrhunderts

Mädchen und junge Frauen, ab den 1960er Jahren zumindest in Westdeutschland ausländische Kinder und Jugendliche, Ende der 1970er Jahre solche mit komplexen Behinderungen und schließlich seit Anfang der 2000er Jahre auch die im Asylverfahren oder mit einer Duldung in die Schulpflicht einbezogen sind, ist das Menschenrecht auf (formale) Bildung für Minderjährige als Freiheitsrecht umfassend staatlich garantiert.

Gleichwohl bestehen im sozialen Abseits zahlreiche Zugangshürden zum Schulsystem, die sich, anders als oft behauptet wird, nicht auf die Mehrgliedrigkeit der Schulformen zurückführen lassen und deshalb auch nicht durch die eine inklusive Schule für alle beseitigt werden können. Denn es sind organisatorische und konzeptionelle Verknüpfungsprobleme zwischen der Schule und den Lebenslagen ‚im Abseits‘, die politische, vor allem jedoch pädagogische Maßnahmen erforderlich machen, um die Inanspruchnahme der Bildungsrechte zu ermöglichen:

Teenager-Mütter

Jährlich kommt es in Deutschland zu mehreren tausend Teenager-Schwangerschaften, die fast zwangsläufig zum Abbruch der Schulkarriere führen. Während an allen Universitäten Kinderbetreuung angeboten wird, um den Studierenden die Vereinbarkeit von Kind und Studium zu erleichtern, sind bislang nur sehr wenige Projekte vorhanden, die für 14- bis 18-jährige Mädchen die Vereinbarkeit von Schule und Kindererziehung unterstützen. In Hamburg gab es solche ‚Mütterklassen‘, die aber ‚im Namen der Inklusion‘ als angeblich separierende Sondereinrichtungen aufgelöst wurden, im schulpolitisch nicht minder inklusionsorientierten Bremen hat man hingegen die spezielle Schule für junge Mütter ausgebaut und auf die berufliche Ausbildung ausgeweitet (vgl. Sylla 2020, 107 ff).

Jugendliche im freien Vollzug

Neben dem geschlossenen und dem offenen Strafvollzug sehen viele Bundesländer auch einen Strafvollzug in freien Formen vor, der außerhalb einer Anstalt in einem Heim oder einer Wohngemeinschaft mit Hauseltern, von einem Träger und nach den Standards der Jugendhilfe umgesetzt werden kann (vgl. Heinz 2019, 22). Die Jugendlichen sollen möglichst die öffentlichen Schulen besuchen. Doch die wenigen Einrichtungen des freien Vollzugs, die es gibt, müssen die Beschulung selbst durchführen, weil die Regelschulen die Aufnahme der Inhaftierten ablehnen (vgl. Schroeder 2012, 318 ff).

Domkinder

Auch die Sicherstellung der Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen aus Schausteller- und Zirkusfamilien, die in ihren Wohnwagen auf Jahrmärkten

(,Dom‘) oder Festplätzen stehen, ist eine Inklusionsaufgabe, die noch nicht umfassend gelöst ist. Der extrem häufige Schulwechsel im Jahreslauf wird zwar mit ‚Reisenden Schulen‘, Web-gestütztem Fernunterricht und bundeslandübergreifenden Vernetzungen konzeptionell berücksichtigt, gleichwohl sind es immer noch sehr wenige Heranwachsende aus diesem ‚Milieu‘, die den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss oder gar das Abitur schaffen (BERiD 2020).

Straßenjugendliche

In Hamburg und Berlin gibt es niedrigschwellige Lernorte für Jugendliche, die ihren Lebensmittelpunkt vorwiegend auf der Straße haben (anders als in Ländern des Globalen Südens gibt es in Deutschland keine *Straßenkinder*). In Baden-Württemberg bieten ‚Straßeneckenschulen‘ als Außenstellen von Förderschulen dezentrale außerschulische Lernmöglichkeiten an, in denen neben dem schulischen Basiswissen vor allem die unmittelbaren Alltagsprobleme und deren Bewältigung eine große Rolle spielen. Teilweise kann auch die Vorbereitung auf einen Schulabschluss erfolgen (vgl. Schefold 2013, 32).

*Rom*nja und Sinti*ze*

Lange Zeit galten Kinder und Jugendliche dieser ethnischen Minderheiten¹ als unbeschulbar, aber Schulprojekte in Freiburg i.Br., Frankfurt/Main oder Köln konnten zeigen, dass sich mit anerkennungspädagogischen Konzepten der regelmäßige, mehrjährige Schulbesuch sicherstellen lässt (vgl. Brüggemann/Hornberg/Jonuz 2013). In Hamburg hat man überdies erwachsene Sinti*ze und Rom*nja zu sozialpädagogischen Fachkräften ausgebildet, die zwischen den Communities und den Regelschulen vermitteln.

Das Menschenrecht auf Bildung ist in dieser ersten Dimension somit das Recht auf den Zugang zu *lebenslagenadäquaten* Bildungsangeboten. Für die große Bandbreite von Lebenslagen im sozialen Abseits werden eine – begrenzte – Bandbreite von Ansätzen und Konzepten benötigt, die besser als die bildungshumanistische Regelschule auf solche Lebenswelten ausgerichtet sind.

1 ‚Roma‘ ist sowohl Selbstbeschreibung, als auch allgemeiner Sammelbegriff für eine heterogene Gruppe von Menschen, die im 13. und 14. Jahrhundert von Indien und dem heutigen Pakistan nach Mittel-, West- und Nordeuropa gekommen sind. Sie bilden die größte ethnische Minderheit in Europa. Im weiblichen Singular spricht man von Romni (Plural: Romnja), im männlichen von Rom (Plural: Roma). ‚Sinti‘ ist eine Bezeichnung für einen Teil der Roma-Gruppe, die jedoch nur in Deutschland, Österreich und Teilen Norditaliens verwendet wird. Der weibliche Singular ist Sintiza (Plural: Sintize), der männliche Singular ist Sinto (Plural: Sinti). Quelle: glossar.neuemedienmacher.de

3.2 Das Menschenrecht auf Bildung als Minimalrecht auf Bildung

„Jeder Mensch hat das Recht, sich die Kompetenzen zu erwerben, die für die Bewältigung seines Lebens und für die Existenzsicherung durch Arbeit erforderlich sind“ (Richter 2003, 20). Diese ‚Minimalbildung‘ wird in Politik und Wissenschaft seit längerem als ‚Grundbildung‘ bezeichnet, die Alphabetisierungs- und Rechenkurse, arbeitsweltbezogene Vorbereitung und Weiterbildung im Bereich niedrigqualifizierter Tätigkeiten sowie Möglichkeiten zur kulturellen und politischen Bildung umfasst (vgl. Euringer 2015). In Deutschland leben allerdings mehr als sechs Millionen jüngere und ältere Erwachsene, die die so definierte Minimalbildung nicht erlangen konnten (vgl. Grotlüschchen/Buddenberg 2020). Die Gründe hierfür sind vielschichtig:

Rechtsbenachteiligungen

Analphabetismus ist weder eine gesetzlich anerkannte Behinderung oder Beeinträchtigung, noch eine in den Sozialgesetzbüchern definierte Benachteiligung der individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Holter 2012). Strittig ist auch, welche Rechte es bei Analphabetismus im Ausgleich von Nachteilen oder im Zugang zu Fördermöglichkeiten gibt. Einigkeit besteht in der Rechtsprechung, dass Analphabetismus keine Voraussetzung ist, die unter die Leistungen der Betreuung nach §§ 1896 ff BGB fällt (vgl. Seichter 2013, 12).

Postschulischer Analphabetismus

Empirische Untersuchungen zeigen, dass rudimentär alphabetisierte Erwachsene zumeist mehrere Jahre lang die Schule besucht und teilweise sogar einen formalen Bildungsabschluss erlangt haben (vgl. Kleint 2009, 17 ff). Wenn jedoch die Literalitätskompetenzen nur unsicher ausgebildet sind, können diese rasch wieder verloren gehen, da sie im Alltagsleben nur selten gebraucht und somit nicht trainiert werden. Oftmals stellen auch die Arbeitsplätze geringe Anforderungen an Schriftsprachlichkeit; längerfristige Erwerbslosigkeit erhöht noch das Risiko der Illiteralität. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung, allen voran die Volkshochschulen, bieten deshalb Kurse zur nachholenden Alphabetisierung an (vgl. Löffler/Korfkamp 2016).

Platzierungsprobleme

Lange Zeit gab es kaum „Alpha-Klassen“ in der Sekundarstufe der Regelschulen. Zumeist wurden solche Schüler*innen an eine Förderschule verwiesen. Ältere Jugendliche kamen in die Berufsvorbereitungsschulen, wo manchmal, aber nicht immer, Literalisierungskurse vorhanden waren, sehr selten für junge

Zugewanderte, für die die Alphabetisierung mit dem Deutscherwerb gekoppelt werden sollte. In den vergangenen Jahren ist diesbezüglich in der Bundesrepublik jedoch einiges entwickelt worden (vgl. Schroeder 2019, 92 ff).

Haftzeiten

Grundbildung im Strafvollzug ist ein gesetzlich verbrieftes Recht, wobei hier die Besonderheit besteht, dass sich das Bildungsrecht in einigen Bundesländern *nur* auf die Grundbildung bzw. den Erwerb des Ersten Schulabschlusses bezieht (vgl. Wagner/Weber 2016, 121). Es ist jedoch von einer unzureichenden Mindestversorgung auszugehen, bei kürzeren Haftstrafen wird oftmals kein Angebot gemacht und aus Personalmangel wird ein beträchtlicher Teil des Unterrichts von Ehrenamtlichen erteilt (ebd., 124 ff).

Die Aufgabe zur Gewährleistung des Minimalrechts auf Bildung verschiebt sich somit von der gesetzlich garantierten Grundschulbildung im Kindesalter zur Grundbildung für Erwachsene. Da in Deutschland die Weiterbildung in Verantwortung der Länder und Kommunen liegt, gibt es kein Bundesgesetz, in dem das Recht auf Grundbildung von Erwachsenen verankert ist (vgl. Wrase 2020). Obwohl auch in der Schweiz die einzelnen Kantone eine hohe Autonomie im Bildungsbereich haben, wurde dort 2014 ein landesweit gültiges Weiterbildungsgesetz geschaffen, das Erwachsenen ein lebenslanges und staatlich finanziertes Recht zum Erwerb oder Erhalt von Grundbildungskompetenzen im Lesen, Schreiben und mündlicher Ausdrucksfähigkeit in der Landessprache, in Mathematik und in der Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien zusichert (vgl. Schroeder 2013, 231 f).

3.3 Das Menschenrecht auf Bildung als Mitwirkungsrecht in Bildungsprozessen

Die „Mitwirkungsobliegenheit“ beinhaltet die Bereitschaft der Menschen zur Beteiligung und Partizipation an den Bildungsprozessen, also aktiv mitzuwirken, das Recht auf Bildung in Anspruch zu nehmen (vgl. Richter 2003, 20). Selbstverständlich kann und soll man auch Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im sozialen Abseits abverlangen, am Gelingen ihrer Bildungsbiografie intensiv mitzuarbeiten. Gleichwohl müssen jedoch hierfür die Bedingungen geschaffen werden, um Mitwirkung und Partizipation zu ermöglichen.

Wohnen

„Therapie-Schulen“ sind Einrichtungen, die suchtkranke Jugendliche aufnehmen, auch wenn diese noch nicht entgiftet und drogenfrei sind; es zeigt sich, dass diese

Bildungsteilhabe relativ erfolgreich ist. Zugleich wirken diese Bildungsstätten ‚aktiv‘ mit, den jungen Menschen ein selbstständiges Wohnen zu ermöglichen und sie somit ‚von der Straße‘ zu holen, weil sie oft keine eigenen Wohnmöglichkeiten haben, was sich wiederum erschwerend auf den Entzug und insbesondere auf die Bildungsteilhabe auswirkt (vgl. Fachverband Drogen- und Suchthilfe e. V. 2015).

Führerschein

Die Chancen benachteiligter Menschen auf dem Arbeitsmarkt steigen, wenn sie die Fahrerlaubnis haben, die jedoch erst mal einiges kostet. Hiller (2018) führt ein Projekt durch, in dem mittellose Jugendliche und junge Erwachsene Kleinkredite bis zu 2.300 Euro zum Erwerb des Führerscheins Klasse B erhalten. Die Evaluationsergebnisse nach vier Jahren Laufzeit zeigten, dass die jungen Schuldner*innen sich als absolut vertrauenswürdig erweisen und ihre Kredite regelmäßig und vollständig tilgen. Ein meines Erachtens besonders gutes Beispiel, was es heißt, Mitwirkungschancen zu stiften.

Kulturelle Bildung

Aus meiner ehrenamtlichen Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen in prekären Milieus weiß ich, dass auch die Teilhabe an non-formaler Bildung unterstützt werden muss. Wenn junge Leute an künstlerischen oder sportlichen Aktivitäten teilnehmen möchten, benötigen sie finanzielle Hilfen, um die erforderliche Ausrüstung zu beschaffen oder Kursgebühren zu bezahlen. Das Starke-Familien-Gesetz der Bundesregierung sieht für ‚Soziale Teilhabe/Kultur, Sport, Mitmachen‘ 15 Euro pro Monat vor (aber nur bis 18 Jahre) und hilft somit nicht weiter. Die im Gesetz eröffnete Möglichkeit, dass innerhalb des Bewilligungszeitraums die monatlichen Beträge von 15 Euro für eine größere Anschaffung angespart werden können, halte ich für eine nachgerade zynische ‚Mitwirkungsobliegenheit‘.

Zugang zum World Wide Web

Die Corona-Pandemie hat ein schon bestehendes Problem aufgedeckt bzw. vergrößert: „Nur jede vierte Flüchtlingsunterkunft hat WLAN. Schulkinder beim Fernunterricht benachteiligt“ titelte das Hamburger Abendblatt am 8. Mai 2020. Und weiter: „Viele der rund 3700 Schülerinnen und Schüler sind von der digitalen Kommunikation abgeschnitten, die zentraler Bestandteil des Fernunterrichts ist.“ Lediglich an 27 von 121 Standorten gebe es kostenloses WLAN, allerdings nur an einem Punkt der Unterkunft, was die Nutzung durch Schulkinder angesichts der coronabedingten Abstandsregeln erschwere – und somit den jungen Leuten die aktive Mitwirkung am Home-Schooling unmöglich macht (vgl. Meyer 2020).

Kinder und Jugendliche im sozialen Abseits sind auf Erwachsene außerhalb ihres Familienverbands angewiesen, die sich um sie kümmern. Spätestens am Ende der Schulzeit sollte für Schüler*innen in prekären Lebenslagen geklärt sein, wer künftig ehrenamtlich eine*n der*die Absolvent*innen durch die Klippen der Ausbildung oder der ersten Berufstätigkeit begleiten wird. Denn diese Alltagsprobleme müssen rasch, unbürokratisch und kompetent gelöst werden, um Bildungsprozesse zu ermöglichen (vgl. Schroeder 2020b).

Obleich die individuellen Lebenslagen in den prekären Milieus sehr verschieden sind, gibt es ‚typische‘ Herausforderungen, denen sich Menschen im sozialen Abseits stellen müssen. Deshalb sind in der Schule entsprechend klug arrangierte Erfahrungsfelder zur Umwelterschließung, Lebenshilfe, kritischen Bewusstseinsbildung, vorberuflichen Qualifizierung und kulturellen Teilhabe anzubieten (vgl. Hiller 2020).

3.4 Das Menschenrecht auf Bildung als Entfaltungsrecht von Bildungsbedürfnissen

Jeder Mensch ist berechtigt, „seine je eigenen Begabungen und Interessen im Bildungswesen zu verwirklichen. [...] Das Entfaltungsrecht ist Ausdruck der Individualisierung und Selbstständigkeit oder juristisch gesprochen, der *Subjektivität* des Rechts und der *Autonomie* seiner Wahrnehmung“ (Richter 2003, 20). Im Schulsystem kann dieses Entfaltungsrecht aufgrund schweren Fehlverhaltens durch Ordnungsmaßnahmen begrenzt werden: ‚Nichtbeschulbarkeit‘, ‚Schulunfähigkeit‘, ‚dauerhaftes Ruhen der Schulpflicht‘, ‚Ausschulung‘, ‚Schulabschluss‘ usw. sind indes unbestimmte Rechtsbegriffe, die erst in einer fall- und kontextbezogenen Fixierung eine gewisse Präzision erlangen.

Recherchiert man im Netz zum Themenfeld ‚Schulverweise‘ werden vielfältige Gründe genannt: Gravierende Formen von Schulverweigerung, massive Gewalthandlungen im Unterricht den Mitschüler*innen und den Lehrkräften gegenüber, anzeigepflichtige Straftaten (z.B. Tierquälerei, Diebstahl), spektakuläre Vorkommnisse wie ‚School-Shooting‘ (Amok), schwerwiegende psychische und chronische Erkrankungen, insbesondere ADHS und Autismus. Aktuelle Schulverweise werden aufgrund des Verstoßes gegen coronabedingte Maskenpflicht oder Abstandsregeln gemeldet, im Kontext der ‚Fridays-for-Future‘-Demonstrationen und weil ein Schüler die Bundeswehr kritisiert hat, wegen Diskriminierungen, z.B. von jüdischen Mitschüler*innen, oder auch gegen Schülerinnen, die das Burka-Verbot missachtet haben.

Die rechtlichen Möglichkeiten, Schulpflichtige dauerhaft vom Unterricht auszuschließen, sind durch die Schulgesetze streng reglementiert (vgl.

Schroeder 2012, 171 ff). Nimmt man aber das Fehlverhalten von Kindern und Jugendlichen zum Kriterium für den Schulverweis, gerät man rasch in normative Grenzbereiche, wie dieses Beispiel zum Thema Drogen eindrücklich zeigt:

„Die schärfste Ordnungsmaßnahme ist der Schulverweis ohne vorherige Androhung. Schärfer geht es nicht. Sobald es um Drogen im Zusammenhang mit Schule geht, wird von allen Gerichten die härteste aller Ordnungsmaßnahmen toleriert. Unabhängig davon, um welche Mengen es sich handelt, ob vor der Schule oder auf dem Schulweg konsumiert wurde – anders als im Strafrecht reicht also bereits der Konsum. Es ist auch völlig unerheblich, ob nur ein einziges Mal konsumiert worden ist oder wie hoch der Wirkstoffgehalt war. Es gibt tatsächlich kein Gericht, das es nicht bejaht, wenn eine Schule im Zusammenhang mit Drogen zum Schulverweis greift. Erst vor kurzem bestätigte das Verwaltungsgericht in Darmstadt den sofortigen Schulverweis eines Jugendlichen, der angeblich echte Joints auf dem Schulhof verkauft hat, um ein bisschen Geld zu machen. Obwohl es völlig unstrittig war, dass die Joints gar kein Rauschgift enthielten, war dies für das Gericht unerheblich. Es bestätigte vielmehr den Schulverweis.“ (Hanschmann 2016, 32 f)

Zwar können die Behörden die Verpflichtung zur Teilnahme am Unterricht einer öffentlichen Schule ruhen lassen, doch die Schulpflicht ist juristisch nicht aufhebbar und somit trägt das Konstrukt ‚Unbeschulbarkeit‘ (menschen-)rechtlich nicht und wäre auch pädagogisch nicht haltbar. Im Rahmen der staatlichen Fürsorgepflicht für Minderjährige müssen deshalb solche Kinder und Jugendliche in schulanalogen Jugendhilfemaßnahmen untergebracht werden, die dann überwiegend in freier Trägerschaft und im Ansatz der ‚Intensivpädagogik‘ die Erfüllung der Schulpflicht und somit das Entfaltungsrecht auch für als nicht beschulbar geltende Kinder und Jugendliche abzusichern haben (vgl. Schroeder 2020a).

Solche Bildungsangebote sind manchmal niedrigschwellig und werden dann ‚Lernwerkstätten‘ oder ‚Perspektivgruppen‘ genannt. Andere finden in geschlossenen Einrichtungen statt. Doch es ist gesellschaftlich sehr umstritten, ob aus der staatlichen Fürsorgepflicht ableitbar ist, Minderjährige, insbesondere Kinder bis 14 Jahre, überhaupt für längere Zeit in eine freiheitsentziehende Unterbringung in Verbindung mit § 1631b BGB einzuweisen (vgl. Häbel 2016). Hin und wieder werden Verbände zwischen dem Bildungsprojekt und Regel- oder Sonderschulen, Heimen oder/und Betrieben geschaffen. Mal sind es ‚intensivpädagogische Auslandsaufenthalte‘ bei einer ‚strengen‘ Pflegefamilie in Kasachstan oder in einem abgelegenen Camp in den finnischen Wäldern, um eine längere räumliche Distanzierung zur gefährdenden Familie, Clique bzw. Szene zu ermöglichen oder durch ein reizreduziertes Leben in der Natur die Konzentration auf Elementares zu erreichen (§§ 7 Abs. 2 und 78b SGB VIII). In anderen Ansätzen wird ein Haus renoviert, auf einem Bauernhof, im Zoo oder im Freiluftmuseum gearbeitet. Die Distanzpädagogik verzichtet mit ihren

Fernschulen ganz auf die persönliche Anwesenheit im Bildungsangebot, bereitet mit konsequentem Online-Unterricht auf einen Schulabschluss vor und versucht, wie alle genannten Konzepte, „die Subjektivität des Rechts und die Autonomie seiner Wahrnehmung“ (Richter 2003, 20) einzulösen.

4 Recht auf pädagogische Qualität

Schulische Einrichtungen, die auf prekäre Lebenslagen fokussieren, müssen ein überzeugendes *Bildungskonzept* haben, das den Schüler*innen zur Bewältigung ihres erschwerten Alltags nützt. Außerdem ist ein schulisches *Organisationsmodell* erforderlich, das kongruent zum nicht-bürgerlichen Lebensalltag der Klientel ist und sich in den Zeit- und Raumstrukturen, der Architektur und auch in der Zusammensetzung des Personals an diesen lebensweltlichen Strukturen orientiert. Durch eine datengestützte *Evaluierung* mittels Verbleibsstudien der Jugendlichen lassen sich aufschlussreiche Anhaltspunkte zur Bestimmung der pädagogischen Qualität der Angebote identifizieren (vgl. Schroeder 2012, 433 ff).

Die Schulbehörden in Deutschland sind gesetzlich verpflichtet, in *Schulentwicklungsplänen* den kurz-, mittel- und langfristigen Bedarf an personellen, sächlichen und räumlichen Ressourcen aufzuzeigen. In diese Planungen sind auch die Ersatzschulen einzubeziehen. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass man in Metropolregionen des Globalen Nordens etwa ein Dutzend zielgruppenspezifischer Jugend(hilfe)schulen braucht, um das Bildungsrecht für mobil lebende, ethnisch oder sexuell diskriminierte, obdachlose, delinquente, sich prostituierende und suchtkranke junge Menschen nachhaltig zu garantieren. Hierfür gibt es bereits Beispiele:

Die Bürgerschaft Hamburg ordnete 2011 an, dass in jedem der sieben Hamburger Bezirke eine Produktionsschule für schulabsente Jugendliche einzurichten ist, außerdem gibt es noch diverse zielgruppenspezifische Ersatzschulen, wie z. B. ComeIn!, ComeBack, Hirntoaster, SchulFit, Freie Schule Hamburg oder Zweite Chance, die in der ganzen Stadt verstreut sind. Allerdings blieb man bei der Trägerform, sodass diese Einrichtungen den Regel- und Sonderschulen rechtlich nicht gleichgestellt sind, sondern unter Projektbedingungen arbeiten. Beispielsweise erhalten sie von der Behörde nur ein Grundbudget und müssen notwendige Mittel, manchmal sogar die gesamte Finanzierung, immer wieder neu auch in Bundes- bzw. EU-Programmen beantragen. Wenn es jedoch, wie in Hamburg, auch in anderen Bundesländern so wäre, dass immer mehr Sonderschulen geschlossen und stattdessen immer mehr Jugend(hilfe)schulen eingerichtet werden, dann ist es nicht hinzunehmen, diese notwendigen Bildungseinrichtungen schulrechtlich und in der Ressourcenzuweisung so stiefmütterlich zu behandeln.

Literatur

- Basendowski, Sven (2015): Unified Training System Versus Complementary Qualification Routes. How the Finnish Educational System Deals with Vulnerable Groups – from a German Point of View. In: Schroeder, Joachim (Hrsg.): *Breaking Down Barriers from Education to Employment. The journey towards inclusion for vulnerable groups*. Sofia: Investpress, S. 227–246.
- BERiD (2020): Bundesverband für die Bildung der Kinder beruflich Reisender. URL: www.schule-unterwegs.de/berid/ [letzter Zugriff: 09.06.2021].
- Brüggemann, Christian/Hornberg, Sabine/Jonuz, Elizabeta (2013): Heterogenität und Benachteiligung – die Bildungssituation von Sinti und Roma in Deutschland. In: Hornberg, Sabine/Brüggemann, Christian (Hrsg.): *Die Bildungssituation von Roma in Europa*. Münster: Waxmann, S. 91–120.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2011): Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg. Drucksache 19/8472 vom 18.01.2011.
- Euringer, Caroline (2015): Grundbildung im Spannungsfeld bildungspolitischer Ein- und Abgrenzungsinteressen. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 39, S. 241–254.
- Fachverband Drogen- und Suchthilfe e. V. (2015): Schulprojekte für suchtgefährdete und suchtkranke junge Menschen. URL: www.jugendhilfeportal.de/fileadmin/user_upload/fkp_quelle/pdf/fdr_texte_5_schulprojekte2015.pdf [letzter Zugriff: 09.06.2021].
- Grotlüschen, Anke/Buddenberg, Klaus (Hrsg.) (2020): *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Bielefeld: wbv.
- Häbel, Hannelore (2016): Das Recht des Kindes auf gewaltfreie Erziehung und seine Bedeutung für die Zulässigkeit körperlichen Zwangs in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe*, Teil 1 Heft 5, S. 168–173; Teil 2 Heft 6, 204–211.
- Hanschmann, Felix (2016): Handlungsspielräume und Grenzen im Umgang mit Cannabis-Konsumierenden in der Schule aus juristischer Sicht. In: *Drogenreferat der Stadt Frankfurt am Main: Cannabis und Schule*, S. 31–33.
- Hansen, Georg (2003): Pluralitätsrhetorik und Homogenitätspolitik. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.): *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik*. Münster, S. 59–73.
- Heinz, Theresa (2019): *Jugendstrafvollzug in freien Formen – Möglichkeiten und Grenzen*. Bachelorarbeit an der Hochschule für öffentliche Verwaltung und Rechtspflege (FH), Fortbildungszentrum des Freistaates Sachsen. URL: opus.bsz-bw.de/hsf/frontdoor/deliver/index/docId/594/file/Heinz_Theresa_Bachelorarbeit.pdf [letzter Zugriff: 09.06.2021].
- Hiller, Gotthilf Gerhard (2018): Junge Arme sind vertrauenswürdige Schuldner. Beobachtungen und Folgerungen aus vier Jahren „Führerscheinförderung“. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 1, S. 100–108.
- Hiller, Gotthilf Gerhard (2020): Aufriss einer kultursoziologisch fundierten, zielgruppenspezifischen Didaktik. In: Heimlich, Ulrich/Wember, Franz B. (Hrsg.): *Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten*. 4. akt. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 44–61.
- Holter, Jan (2012): *Der Analphabet im Vertragsrecht*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Kleint, Steffen (2009): *Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Löffler, Cordula/Korkkamp, Jens (Hrsg.) (2016): *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster: Waxmann.
- Meyer, Peter Ulrich (2020): Nur jede vierte Flüchtlingsunterkunft hat WLAN. Schulkinder beim Fernunterricht benachteiligt. URL: www.abendblatt.de/hamburg/article229073117/hamburg-fluechtlingsunterkuenfte-wlan-corona-fernunterricht-schule.html [letzter Zugriff: 09.06.2021].
- Richter, Ingo (2003): Bildung als Menschenrecht? In: *Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik*, 3, S. 15–22.
- Seichter, Jürgen (2013): *Einführung in das Betreuungsrecht: Ein Leitfaden für Praktiker des Betreuungsrechts, Heilberufe und Angehörige von Betreuten*. Berlin: Springer.
- Scheffold, Isabell (2013): Impulse aus der pädagogischen Arbeit in Sonderklassen – konkretisiert am Beispiel einer Schule für Erziehungshilfe in Nordwürttemberg. URL: <https://phbl-opus.phbl.de/frontdoor/index/index/docId/354> [letzter Zugriff: 09.06.2021].

- Schroeder, Joachim (2012): Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung. Münster: Waxmann.
- Schroeder, Joachim (2013): Postschulischer Analphabetismus – Rückfragen an die Pädagogik des Übergangs. In: Die Deutsche Schule, 1, S. 41–52.
- Schroeder, Joachim (2018): „Jugendschulen“ in Kanada. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 2, S. 121–131.
- Schroeder, Joachim (2019): Die gängigen Angebote für junge Geflüchtete in der deutschen Schule – und was davon zu halten ist. In: ders. (Hrsg.): Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 77–114.
- Schroeder, Joachim (2020a): Schulen der Jugendhilfe. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jennifer/Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. akt. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 645–654.
- Schroeder, Joachim (2020b): Alltagsvorbereitung. In: Heimlich, Ulrich/Wember, Franz B. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten. 4. akt. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 333–352.
- Schweder, Marcel (Hrsg.) (2019): Bildung und Erziehung im Abseits. Erste Annäherungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Sylla, Cornelia (2020): Jugendliche Mütter in der Schule. Inklusion als Hürdenlauf im Spagat. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Vester, Michael (2003): Bildungsmodernisierung und soziale Ungleichheit. In: Vorgänge. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik, 3, S. 4–14.
- Vorgänge (2003): Themenheft: „Das Menschenrecht auf Bildung“. Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik, 3.
- Wagner, Uta/Weber, Martina (2016): Grundbildung im Strafvollzug. Unzureichende Mindestversorgung und flexible Problemlösungsstrategien. In: Gag, Maren/Grotheer, Angela/Schroeder, Joachim/Wagner, Uta/Weber, Martina (Hrsg.): Berichte aus den Randbezirken der Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse der Hamburger Grundbildungslandschaft. Bielefeld: wbv, S. 117–133.
- Wrase, Michael (2020): Das Recht auf Grundbildung und die Pflicht des Staates zur Sicherung des bildungsrechtlichen Existenzminimums. Expertise mit Blick auf das Problem geringer Literalität. Berlin: WZB und GEW.

Das Menschenrecht auf Bildung im Kontext von Schutzsuche und Asyl – eine Reflexion aus der Perspektive erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung

B. Johanna Funck und Yasemin Karakaşoğlu

Einleitung: Die Vulnerabilität von (Bildungs-)Rechten im Kontext von Asyl

2015 erklärte Andreas Bausewein, damaliger SPD-Landesvorsitzende Thüringens und Oberbürgermeister von Erfurt, in einem offenen Brief an die Bundeskanzlerin, dass die „zunehmende Anzahl der aufzunehmenden Flüchtlinge“ eine „außerordentliche Belastung“ für die aufnehmenden Kommunen darstelle. Die „Stimmung in der Bevölkerung“ drohe „zu kippen“ und da er „kein weiteres Heidenau“¹ haben wolle, fordere er neben einer Reihe von das Asylverfahren betreffenden Änderungen auch – und dies ist als Ausgangspunkt dieses Artikels zentral – eine „Änderung der Gesetzlichkeit zur Schulpflicht“. Jene sollte bis zur Feststellung des Aufenthaltsstatus der Familien ausgesetzt und nicht in laufenden Verfahren angewendet werden, „jedenfalls für Asylbewerber aus sicheren Herkunftsstaaten“ (Bausewein 2015).

Im Sinne des aktuell geltenden Thüringer Rechts würden schulpflichtige Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren nach dreimonatigem Aufenthalt in speziell geschaffenen ‚Sprachlernklassen‘² eingeschult. Bausewein problematisiert den „ständigen Wechsel, wenn Kinder ausreisen“ und dass die Anzahl schulpflichtiger Kinder ohne Aufenthaltsstatus „sehr hoch“ sei. Zudem seien die Kapazitäten der Schulen „ausgereizt“, wenig zur Verfügung stehende Räume müssten „bauseitig hergerichtet werden“, was Kosten verursache (ebd.). Während der Deutsche Lehrerverband unterstützend auf Bauseweins Position reagierte und in dem „Verzicht auf eine Beschulung der Kinder *dieser* Asylsuchender“ (Weser-Kurier 2015;

1 Nach der Einrichtung einer Erstaufnahmestelle in Heidenau kam es zu gewalttätigen rassistischen Ausschreitungen. Zu dem Zeitpunkt lebten darin bereits 300 Menschen (ZEIT Online 2015). Alleine für das Jahr 2016 zählte die Amadeu Antonio Stiftung 3767 Angriffe auf Asylsuchende und Unterkünfte.

2 Es wird oft von ‚Sprach(lern)klassen‘ statt etwa von *Deutschsprachklassen* gesprochen. Damit werden (mehr)sprachige Fähigkeiten implizit entnannt, obwohl zahlreiche nach Deutschland neu migrierte Menschen mehrere Sprachen beherrschen.

Herv. d. V.), d. h. aus „sicheren Herkunftsstaaten“, eine „sinnvolle Entlastung“ für überforderte Schulen sah (ebd.), reagierte der SPD-Parteivorsitzende Sigmar Gabriel mit einer Rückweisung der Forderung seines Parteikollegen: Bildung sei „ein Menschenrecht, vor allem aber Kinderrecht“ (ebd.). Bausewein korrigierte daraufhin seine Aussage, das „Recht von Flüchtlingskindern auf Schulbesuch nicht infrage“ zu stellen, und stellte seine Argumentation um: Es gehe ihm um die Beschleunigung der Asylverfahren, damit „es nicht wie derzeit ein Kommen und Gehen in den Sprachklassen“ gebe (ebd.). Der Aufenthaltsstatus sollte „im Idealfall“ geklärt sein, „bevor die Kinder einen *Anspruch auf Schulbesuch* hätten“ (ebd.; Herv. d. V.).

Die von Bauseweins Vorstoß ausgelöste bildungs- und migrationspolitische Debatte verweist exemplarisch auf die besondere Vulnerabilität der Rechte von Kindern und Jugendlichen im Asylkontext: Das universale Menschenrecht auf Bildung scheint dann zur Disposition gestellt zu werden, wenn dieses in ein Spannungsverhältnis zu anderen Interessen lokaler Bildungsadministrations gerät, wie etwa der Sorge vor administrativem Mehraufwand, Ressourcenbereitstellung im Hinblick auf räumliche Ausstattung, Lehr-Lernmaterialien, Einsatz von Lehrer*innen etc. Der mögliche Ausschluss wird in diesem Beispiel plausibilisiert, indem die Legitimität der Schutzsuche an sich – insbesondere die von Menschen aus als „sicher“ erklärten Herkunftsstaaten (§ 29a AsylG)³ – und damit zugleich die Daseinsberechtigung und Gültigkeit elementarer Rechte für sie in Frage gestellt werden.

Die Befassung mit derartigen bildungsrechtlichen Fragen erscheint uns als bedeutsames, jedoch bislang nicht ausreichend berücksichtigtes Thema in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Im Sinne der Umsetzung des universalen Bildungsrechts wollen wir dieses daher insbesondere im Hinblick auf Kinder und Jugendliche, für die das Asylrecht in Deutschland eine besonders prekäre Rechtssituation schafft, im Folgenden näher beleuchten.⁴

Dabei werden wir zunächst auf die Bedeutung des Menschenrechts auf Bildung eingehen (Kap. 2). Im Anschluss werden wir Wohnverpflichtungen im Asylverfahren und landesrechtliche Regularien zur Schulpflicht bzw. Beschulungspraktiken der Vereinbarkeit von Bildungsrechten gegenüberstellen. Es soll herausgestellt werden, dass einige Regularien gegen internationales Recht

3 Neben den EU-Staaten wurden 1993 als Folge des Asylkompromisses Ghana und Senegal in die Liste aufgenommen. 2014 und 2015 sorgte die Aufnahme von Bosnien-Herzegowina, Mazedonien, Serbien, Montenegro, Albanien und Kosovo für zahlreiche Proteste, insb. angesichts der dokumentierten Menschenrechtsverletzungen gegen Roma nicht nur in diesen Staaten.

4 Weiter vertieft wird dies im Rahmen des Dissertationsprojekts ‚Bildungsrechte, Schulzugang und Schulplatzierung im Kontext von aktueller Migration und Rechtsstatus‘ der Mitautorin B. Johanna Funck (Abschluss voraussichtlich im Jahr 2022).

verstoßen (Kap. 3). Dabei stehen Schulpflichtausschlüsse, die Auslagerung in Vorklassen, die Problematisierung von Fluktuation und ‚Sprache‘ im Kontext von Migration in historischer Tradition (vgl. Karakaşoğlu et al. 2019) eines nationalstaatlich und „monolingual“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2020, 189) verfassten Schulsystems, das zeitliche und räumliche Kontinuität (vgl. Schroeder/Seukwa 2018, 141) voraussetzt. Seit 2016 sind erstmals Geflüchtete explizit bildungspolitische Adressat*innen. Die im KMK-Beschluss (2016a) betonte ‚Integration durch Bildung‘ ist jedoch vor dem Hintergrund von schulzugangsausschließenden Praktiken und aufenthaltsrechtlichen Unsicherheiten kritisch zu betrachten (Kap. 4). Angesichts der Realität (transnationaler) Migrationsbewegungen schließen wir mit einigen Überlegungen zu einer kritischen Pädagogik, die in Forschung und Praxis die Umsetzung des universalen Bildungsrechts zum Ausgangspunkt ihres Selbstverständnisses nimmt: Neben der Verwirklichung von Bildung(szugängen) für *alle*, impliziert dies auch die Problematisierung ausschließender Praktiken der *Rechtsauslegung* (Kap. 5).

1 Das Menschenrecht auf Bildung – umfassender als bildungspolitisch umgesetzt

Das *Recht auf Bildung* wurde 1948 in Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte aufgenommen, die als „Grundgerüst des internationalen Menschenrechtsschutzes“ (Wrase/Haschemi Yekani 2019, 35) gilt. Die besondere Relevanz des Bildungsrechts wird in den in ihm formulierten Zielen erklärt als eine Grundbedingung für die freie Persönlichkeitsentfaltung, die gesellschaftliche Teilhabe und ein friedliches Miteinander. Darüber hinaus gewinnt dieses Recht als *empowerment right* eine konstitutive Bedeutung: Bildung ist Voraussetzung dafür, Menschenrechte „überhaupt verstehen, achten, wahrnehmen und einfordern zu können“ (Weyers/Köbel 2016, 3). In zahlreichen menschenrechtlichen Konventionen und Abkommen sind Bildungsrechte verbrieft. Hervorzuheben sind das Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen der UNESCO von 1960 und Art. 13 des UN-Sozialpakts von 1966. Darüber hinaus ist für unter 18-Jährige die Kinderrechtskonvention von 1989 besonders bedeutsam, in der in Art. 28 Bildungsrechte, insbesondere für den schulischen Bereich, weiter normiert sind. Es geht um chancengerechte Maßnahmen der Umsetzung und Gestaltung von Bildung, die obligatorische und unentgeltliche Grundschulpflicht und weitere Regelungen zur Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit grundständiger und weiterführender Bildungsangebote sowie elterliche Rechte. Wie jedes Menschenrecht ist das Bildungsrecht als *subjektives Recht* zu verstehen und beansprucht *universelle* Gültigkeit. Staaten sind verpflichtet, dieses für jede auf dem Staatsgebiet befindliche Person unabhängig von

Staatsangehörigkeit, Aufenthaltsstatus oder -dauer zu achten, zu schützen und zu gewährleisten.

Zur Orientierung für die Umsetzung von Bildungsrechten hat sich auf internationaler Ebene das ‚4A-Schema‘ – *Availability, Accessibility, Acceptability, Adaptability* – durchgesetzt, welches in einem Zusatzprotokoll zum UN-Sozialpakt im Jahr 1999 formuliert wird (vgl. Economic and Social Council 1999): Demnach müssen Bildungseinrichtungen und -programme in ausreichendem Maß sowohl *verfügbar* und funktionsfähig (*Availability*) als auch *für alle* diskriminierungsfrei *zugänglich* (*Accessibility*) sein. Während diese beiden Merkmale die Rahmenbedingungen der Bildung beschreiben, beziehen sich die *Acceptability* und *Adaptability* auf die Bildungsziele, -inhalte und -methoden: Bildung ist demnach *annehmbar*, wenn die Form, Substanz, Relevanz und Qualität der Curricula und Unterrichtsmethoden den Bedürfnissen und Lebenslagen von Schüler*innen und Eltern entsprechen. Zudem wird eine flexible *Anpassung* der Bildung an gesellschaftliche Veränderungen und an die Bedürfnisse von Lernenden verlangt, die von vielfältigen sozialen und kulturellen Gegebenheiten geprägt sei. Diese vier als wesentlich erachteten und miteinander verknüpften Merkmale müsse Bildung in all ihren Formen und auf allen Ebenen aufweisen (vgl. Art.13 (2) Economic and Social Council 1999).

Das Bildungsrecht impliziert auch, dass Maßnahmen wie „beispielsweise diskriminierende Schulgesetzgebungen – zu unterlassen“ seien, „die den vollumfänglichen Genuss des Rechts auf Bildung be- oder verhindern“ (Niendorf/Reitz 2016, 15). Menschen- und Bildungsrechte bilden nicht nur die zentrale Grundlage für nationale Bildungs- und Erziehungssysteme. Darüber hinaus sind sie für die Pädagogik von hoher Relevanz, da sie neben ethischen auch *rechtliche* Ansprüche beinhalten, die im Gegensatz zu traditionellen pädagogischen Ethiken „mit Nachdruck eingefordert, manchmal sogar eingeklagt werden“ (Weyers/Köbel 2016, 2) können. Damit bietet sich ein starkes Argument für Pädagog*innen, sich nachdrücklich für die Umsetzung der Bildungsrechte von Kindern und Jugendlichen einzusetzen.

2 Gleiche Bildungsrechte – ungleich umgesetzt: Asyl- und Bildungsprekariat

Das ‚4A-Schema‘ bietet eine Orientierung, die Vereinbarkeit von Bildungs- und Beschulungsmaßnahmen mit dem Recht auf Bildung zu überprüfen. Die im Asylrechtskontext bestehenden Wohnsitzverpflichtungen in Aufnahmestellen haben in Kombination mit landesspezifischen Schulpflichtregelungen und Beschulungspraktiken weitreichende Folgen für den Ausschluss von Bildungsrechten, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

2.1 Die Unterbringung während des Asylverfahrens und die Rolle der ‚Bleibeperspektive‘

Zunächst ist festzustellen, dass das Aufenthalts- und Asylrecht unterschiedliche Gruppen von Nicht-Staatsangehörigen herstellt, die über den Aufenthaltsstatus in unterschiedlichen Abstufungen in das Staatssystem inkorporiert, bzw. in abgestufter Form ausgeschlossen werden. Personen, die ein ‚Asylgesuch‘ geäußert haben, werden zunächst in speziellen Aufnahmestellen der Bundesländer untergebracht (§ 47 AsylG). Erst am Ende des Asylverfahrens wird über ihre Aufenthaltsberechtigung entschieden. Vom Asylgesuch bis zur behördlichen Entscheidung können viele Monate vergehen.⁵ Unter Bezugnahme auf den Königsteiner Schlüssel und unter Berücksichtigung weiterer Kriterien (u. a. Herkunftsland) werden Asylsuchende auf die Aufnahmeeinrichtungen der Bundesländer verteilt.⁶ Von dort aus werden sie dann einem ‚Gebiet‘ und i. d. R. erneut einer Gemeinschaftsunterkunft zugewiesen (§ 53 AsylG). Die Dauer der Wohnverpflichtung in Aufnahmestellen hat sich in den letzten Jahren mehrfach gewandelt. Sie unterscheidet sich nach durch das Asylrecht produzierten Statusgruppen. Maßgebliches Instrument der Differenzierung ist die seit 2015 eingeführte Kategorie der ‚Bleibeperspektive‘ (vgl. Pichl 2017, 452). Asylsuchenden aus Herkunftsländern mit einer Schutzquote von über 50 Prozent wird eine ‚gute Bleibeperspektive‘⁷ prognostiziert und sie erhalten privilegierten Zugang zu Integrations- und Sprachkursen sowie zu bestimmten Maßnahmen der Arbeits- und Ausbildungsförderung noch während des Asylverfahrens. Asylsuchenden aus sog. ‚sicheren Herkunftsstaaten‘ wird hingegen eine besonders ‚schlechte Bleibeperspektive‘ prognostiziert.⁸ Sie haben in den letzten Jahren insb. bzgl. der beschleunigten Asylverfahren, der Arbeitsverbote sowie der auf Dauer angelegten Unterbringung in spezialisierten Aufnahmeeinrichtungen (§ 30a AsylG) zahlreiche Schlechterstellungen erfahren.

Mit dem im August 2019 in Kraft getretenen ‚Geordnete-Rückkehr-Gesetz‘ hat sich die Wohnverpflichtung in einer Aufnahmeeinrichtung für alle

5 Im Jahr 2017 betrug die Dauer durchschnittlich 16,9 Monate (Deutscher Bundestag 2019, 1).

6 Das Leben in der Aufnahmeeinrichtung hat viele Konsequenzen für die Lebensgestaltung, so kann i. d. R. Essen nicht selbst zubereitet werden, es gibt insb. Sachleistungen, die Privatsphäre ist stark eingeschränkt, viele Menschen teilen sich enge Räumlichkeiten usw.

7 Dies wird jährlich entsprechend der Quote aktualisiert. 2017 zählten zur Kategorie der ‚guten Bleibeperspektive‘ die Länder Syrien, Irak, Eritrea, Somalia und Iran. Im August 2019 wurden nur noch Eritrea und Syrien gelistet, im März 2021 wurde Somalia ergänzt.

8 Pichl (2017, 453) kritisiert, dass die Einteilung in Gruppen auf Basis der Wahrscheinlichkeit ihrer Bleibeperspektive „die Logik des individuellen Asylverfahrens“ untergrabe. Dies erfordere eine Prüfung unabhängig vom Herkunftsland der Antragstellenden, wonach erst am *Ende* über ein mögliches Aufenthaltsrecht geurteilt werden könne (ebd.).

Asylsuchenden auf bis zu 18 Monate verlängert.⁹ Abweichungen davon gelten nach wie vor für Personen aus sog. ‚sicheren Herkunftsstaaten‘, als ‚offensichtlich unbegründet‘ Abgelehnte oder deren Asylgesuch aufgrund eines Dublin-Verfahrens für ‚unzulässig‘ erklärt wurde: Für erstere Gruppe gilt eine unbefristete Wohnverpflichtung, für die anderen beiden ist sie auf maximal 24 Monate begrenzt. Vorher endet sie erst mit einer positiven Entscheidung, bzw. mit einer Ausreise oder Abschiebung als Folge einer negativen Entscheidung. Für Familien mit unter 18-Jährigen Kindern jedoch darf die Zeit nunmehr höchstens sechs Monate betragen (§ 47 AsylG), was nun auch Familien aus ‚sicheren Herkunftsstaaten‘ oder mit Dublin-Verfahren ein schließt und die für sie zuvor geltende höhere Wohnverpflichtungsdauer außer Kraft setzt.

2.2 Problematische Schulzugangspraktiken im Kontext von Asyl und ihre Auswirkungen auf das Recht auf Bildung

Bestimmungen zur Wohnverpflichtung in Aufnahmeeinrichtungen wirken sich in Kombination mit in den Bundesländern geltenden unterschiedlichen Schulpflichtregelungen und Schulzugangspraktiken unter Umständen problematisch auf das Schulbesuchsrecht aus. Es kann zu Kollisionen der bundeslandspezifischen Vorschriften bzw. Verordnungen mit höherrangigen völkerrechtlichen Verpflichtungen kommen: Die Schulpflicht für Asylsuchende wird in sieben Bundesländern – dies sind Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz – an die Zuweisung zu einem Gebiet oder das Verlassen der Aufnahmeeinrichtung gekoppelt. In Baden-Württemberg ist sie an eine Wartezeit von sechs Monaten gebunden (vgl. Wrase/Haschemi Yekani 2019, 62 ff). Nach der Revision sämtlicher internationaler Bestimmungen kommen Wrase/Haschemi Yekani (2019, 56) zu dem Schluss, dass die Bundesrepublik und die Länder verpflichtet sind, den Schulzugang spätestens drei Monate nach Äußerung des Asylbegehrens „effektiv sicherzustellen“. Sämtliche Regelungen und Praktiken, die Gegenteiliges vorsehen, seien damit nicht gültig (vgl. ebd., 62). Folglich müsse zur Erfüllung des Bildungsrechts in Form des Schulzugangs die landesinterne Verteilung von Familien mit Kindern nach spätestens drei Monaten erfolgt sein (vgl. ebd., 64).

Aufgrund des universalen Bildungsrechts besteht auch *vor* der Schulpflicht und der Pflicht der Sicherstellung eines effektiven Schulzugangs ein *Recht* auf Schulbesuch. Das Schulbesuchsrecht wirkt jedoch als „schwaches Recht“

9 Mit dem Asylpaket I galt eine Wohnverpflichtung in Aufnahmeeinrichtungen für Asylsuchende für eine Dauer von mindestens sechs Wochen bis längstens sechs Monaten (s. alte Fassungen des § 47 AsylG ab 20.10.2015). Davon ausgenommen waren Personen aus sog. ‚sicheren Herkunftsstaaten‘ oder mit Dublin-Verfahren. Die zunächst auf unbestimmte Zeit festgelegte Wohnverpflichtung wurde mit einer Änderung im Jahr 2017 auf 24 Monate begrenzt.

(Eppenstein 2017, 157)¹⁰, da sich der Staat nicht in der Verantwortung sieht, Erziehungsberechtigte über Möglichkeiten des Schulbesuchs zu informieren. Stattdessen muss es von den Eltern aktiv geltend gemacht werden, was die *Kenntnis* dieses Rechts und damit den Zugang zu entsprechenden Informationen voraussetzt. Zudem ist wichtig, dass Entscheidungsträger*innen in Schulen und Verwaltung auf die Willensäußerung reagieren und den Rechtsanspruch in Form des geforderten Schulbesuchs umsetzen. Dafür sind auch ihre *Kenntnisse* zum Bildungsrecht und eine entsprechende *Haltung* bedeutsam (vgl. Funck et al. 2015).

Außerdem lässt sich feststellen, dass selbst in den Bundesländern, in denen die Schulpflicht am Kriterium ‚Wohnsitz‘ festgemacht wird und auch Asylsuchende in Aufnahmeeinrichtungen meldepflichtig sind, dies nicht zwingend mit einer Beschulungspraxis in Regelschulen einhergeht. In einer Untersuchung über die Gewährleistung von Kinderrechten in einer spezialisierten Aufnahmeeinrichtung zeigten Alexandropoulou et al. (2016) am Beispiel Bayerns auf, dass den Kindern der Zugang zu regulären Schulen verwehrt wurde. Eltern klagten und das Verfassungsgericht München bekräftigte 2018 den Rechtsanspruch auf ‚ordnungsgemäße‘ Beschulung in einer Regelschule, auch wenn Kindern in besonderen Einrichtungen eine Ersatz-Bildungsmaßnahme zugänglich ist. Auch in Bremen gibt es z. B. verpflichtenden Unterricht in der Aufnahmeeinrichtung, der bis zu ihrem Verlassen besucht werden muss. Die Rahmenbedingungen für den Unterricht wurden allerdings von der Bildungsgewerkschaft GEW als „unpädagogisch“ bewertet (vgl. Krüger 2019, 20). Dies betraf unter anderem die Verfügbarkeit adäquater Bildungsräume, die Begrenzung auf zehn Unterrichtsstunden pro Woche und generell die Lern- und Lebensbedingungen der Kinder, die sich „nicht selten länger als ein halbes Jahr“ in der Erstaufnahme und damit der Bildungsersatzmaßnahme aufhalten mussten (ebd.). In anderen Bundesländern, die keine Schulpflicht vorsehen, können die Bildungsersatzangebote – sofern im Sinne der *Availability* überhaupt vorhanden – freiwillig besucht werden.¹¹ Da sich solche Bildungsmaßnahmen allerdings qualitativ stark vom Unterricht in Schulen unterscheiden, seien sie „dem Recht auf Schulbesuch nicht (annähernd) gleichwertig“ (Wrase/Haschemi Yekani 2019, 64). Neben der Verletzung des Prinzips der *Accessibility* von Regelschulen, im Sinne eines diskriminierungsfreien Zugangs, wird, so könnte hier argumentiert werden, mit

10 Dieser Interpretation steht allerdings Art. 42 KRK entgegen, der die Pflicht für die Vertragsstaaten impliziert, die Grundsätze und Bestimmungen der Kinderkonvention „durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen“ (ebd.). Dies impliziert sodann auch für das „schwächere“ Schulbesuchsrecht eine Pflicht der Staaten und Bundesländer, Eltern und Kinder darüber in Kenntnis zu setzen, selbst wenn diese nicht als schulpflichtig erachtet werden.

11 Dies scheint keineswegs flächendeckend der Fall zu sein: So wurde in Sachsen z. B. ein freiwillig zu besuchendes Bildungsangebot für Kinder in der Erstaufnahmeeinrichtung erst im September 2019 eingerichtet (MDR 2019).

einer nicht gleichwertigen Bildungsmaßnahme bei einem ungesicherten Rechtsstatus auch das Prinzip der *Acceptability* verletzt.

Auch wenn Wrase und Haschemi Yekani (2019) folgend Sonderbeschulungsmaßnahmen angesichts besonderer Umstände wie eines erhöhten Migrationsaufkommens pragmatisch *vorübergehend* gerechtfertigt sein können – unter der Voraussetzung, dass diese tatsächlich auf die Teilnahme am Unterricht in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen vorbereiteten – entbinde dies die Bundesländer somit nicht von der *Pflicht*, – im Sinne der *Adaptability* – das Schulsystem und die Schulbildung fortlaufend an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen *anzupassen* (vgl. ebd., 39).

3 Bildungsmaßnahmen im Kontext von Migration: zwischen Ausschluss und ‚Integration‘

Wie in diesem Kapitel gezeigt werden soll, hat die Anpassung an durch Migration veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen das Bildungssystem seit der Gründung der Bundesrepublik bestimmt. Zugleich kann festgestellt werden, dass dabei nicht immer die Bildungsbedarfe und -rechte der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund standen und stehen, sondern vor allem migrationspolitische Erwägungen das Angebot für sie bestimmen.

3.1 Differenzierte Bildungsausschlüsse auf Basis von Migration als historische Kontinuität

In den seit der Gründung der Bundesrepublik entwickelten KMK-Empfehlungen lässt sich eine Aufteilung der Maßnahmen nach Staatsangehörigkeit und Aufenthaltsstatus bis in die 1990er nachvollziehen. (Spät-)Aussiedler*innen wurde gemäß Art. 116 GG die ‚deutsche Volkszugehörigkeit‘ attestiert und sie erhielten von Beginn an die deutsche Staatsangehörigkeit: Damit waren ihre Kinder schulpflichtig und die an sie gerichteten KMK-Empfehlungen sahen ein auf alle Stufen des Bildungssystems, d.h. vom Kindergarten bis zur Hochschule, abgestimmtes Maßnahmenpaket vor (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2020, 140). Die Verantwortungsübernahme für Kinder nicht-deutscher Staatsangehöriger war jedoch zögerlich. Ihre Schulpflicht wurde in den 1960er Jahren wiederholt durch zivilgesellschaftliche Akteur*innen eingefordert, da die Schuladministration in verschiedenen Bundesländern dieser nicht zuverlässig Geltung verschaffte. Erst in ihrem Beschluss ‚Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer‘ vom 3.12.1971 stellte die KMK fest, dass die Schulpflicht nun in allen Bundesländern verankert sei – zumindest für diejenigen mit rechtmäßigem Aufenthalt. Die Maßnahmen, die von einer Problemperspektive getragen wurden, trugen

bis in die späten 1980er Jahre den Charakter einer Doppelperspektive. Diese schlug sich nieder in der Aufrechterhaltung der Rückkehrorientierung durch die Stärkung der Herkunftssprachenkenntnisse bei gleichzeitiger Schaffung basaler Voraussetzungen für die Einbindung in das allgemeinbildende Schulsystem, insbesondere in die Grund- und Hauptschule. Vorbereitungsklassen wurden in früheren KMK-Empfehlungen ausdrücklich mit dem Ziel des Deutschspracherwerbs und als kurzfristige Maßnahme für den Übergang in eine Regelklasse initiiert. Jedoch entwickelten sich vielerorts „letztlich ‚Ausländerklassen‘, bzw. national-homogene Klassen“ in Langform, die „nicht selten eine Art ‚ausländische Schule‘ in der deutschen Schule bildeten“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2020, 137). Legitimiert wurde diese Praxis in weiteren, nach dem Anwerbestopp von 1973 erfolgten KMK-Beschlüssen. Erst seit den 1990er Jahren findet sich in den KMK-Empfehlungen eine Orientierung am dauerhaften Aufenthalt für Kinder von nicht-deutschen Staatsangehörigen. Die Schulpflicht teilte seit jeher geflüchtete Kinder in zwei Gruppen: die nach einem Asylverfahren als schutzberechtigt Anerkannten waren schulpflichtig. Asylsuchende, Geduldete oder diejenigen, die als sog. ‚Bürgerkriegsflüchtlinge‘ vorübergehend Schutz erhalten hatten, waren in vielen Ländern nicht inbegriffen (vgl. Neumann/Reuter 1997).

3.2 ‚Integration durch Bildung‘? Geflüchtete als neue Adressat*innen der Bildungspolitik

Durch die beiden KMK-Beschlüsse (Erklärung und Bericht) vom 6.10.2016 „zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung“ wurden erstmals Geflüchtete explizit zu Adressat*innen des deutschen Bildungssystems. Die Fokuslegung findet sich in der KMK-Erklärung mit dem Verweis begründet, dass im Jahr 2015 ca. drei Viertel von 300.000 in Schulen aufgenommenen „neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen“ als „Geflüchtete, zum Teil unbegleitete minderjährige Geflüchtete“ identifiziert werden (KMK 2016a, 2).

Es wird die Überzeugung formuliert, dass eine „gelingende Integration der Kinder und Jugendlichen wesentlich davon abhängt, wie schnell und gut sie die deutsche Sprache erlernen und wie schnell sie in die Regelangebote unseres Bildungssystems aufgenommen werden können“ (ebd., 2). Diesbezüglich werden „die enormen Anstrengungen und großen Leistungen“ der Bildungsverwaltungen und -institutionen „vom Elementarbereich über die Schulen bis zu den Hochschulen und den Institutionen der Weiterbildung“ herausgestellt, die „weit über das erwartbare Maß“ (ebd., 2f) hinausgingen. Zunächst zielen die vorgeschlagenen Maßnahmen auf einen schnellen Deutschspracherwerb „zur zügigen Integration“ (ebd., 3) und bestmöglichen Vorbereitung auf ein Leben in Deutschland. Prekäre Aufenthaltssituationen werden nicht erwähnt. Abschließend wird darauf verwiesen, dass geprüft werde, „auch für junge Menschen

mit ungewisser Bleibeperspektive qualifizierende Maßnahmen zu entwickeln und anzubieten, um die Dauer der Prüfung der Bleibeberechtigung zur Ausbildung nutzen und eine Basis für eine Existenzgrundlage auch im Heimatland schaffen zu können“ (ebd., 4). Diese Formulierung macht deutlich, dass diese Zielgruppe ausschließlich als Rückkehrende betrachtet wird. Die Frage, wie sowohl für Kinder und Jugendliche als auch junge Erwachsene die besten Bildungsmöglichkeiten aussehen, wenn noch nicht geklärt ist, ob sie bleiben, weiterwandern oder zurückkehren werden, wird in dem Dokument als Perspektive nicht bewegt und demzufolge nicht gestellt (vgl. Karakaşoğlu et al. 2019, 14).

Was in den KMK-Beschlüssen nicht erwähnt wird, jedoch in Medienberichten und kleineren Studien (z. B. Vogel/Stock 2017) problematisiert wurde, ist die Tatsache, dass zahlreiche (geflüchtete) Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter lange Zeit unbeschult geblieben sind. Im KMK-Bericht (2016b, 4) wird zwar betont: „Schulische Bildung wird in den Ländern von Anfang an unabhängig von Aufenthaltsstatus und Bleibeperspektive organisiert“. Ohne explizit darauf hinzuweisen, wird hier eine Orientierung am universalen Bildungsrecht erkennbar. Der darauffolgende Satz „Dabei *gelten landesspezifische Regelungen hinsichtlich des Beginns der Beschulung* von schulpflichtigen jungen Geflüchteten nach deren Einreise“ (ebd., 4f; Herv.d.V.) eröffnet den Ländern allerdings Möglichkeiten, davon abzuweichen. Zudem wird die Tendenz einer Zuweisung zu spezifischen Schulformen ersichtlich. So sieht der KMK-Bericht für schulpflichtige Geflüchtete ab 16 Jahren die Aufnahme an berufsbildenden Schulen vor (vgl. ebd., 6). Grundsätzlich wird die Aufnahme durch ein Gymnasium oder in einer Oberstufe als mögliche Alternative nicht erwähnt. Studien weisen darauf hin, dass es regional unterschiedlich ist, inwieweit Kinder und Jugendliche, die neu nach Deutschland gekommen sind, auch an Gymnasien angebunden werden (vgl. Kemper et al. 2020). In Bremen wurden bspw. Vorkurse flächendeckend und auch an allen Gymnasien eingerichtet.

Aktivitäten der Öffnung hochschulischer Bildung richten sich ausdrücklich an „studierfähige und studierwillige Geflüchtete mit guter Bleibeperspektive“ (KMK 2016b, 9) – also diejenigen, die bereits eine entsprechende Bildung im Herkunftsland vorweisen können. Erst 2019 wurden bundesweit Maßnahmen mit Blick auf höherwertige Bildungsabschlüsse bis zur Aufnahme eines Studiums für als schutzberechtigt Anerkannte geöffnet, die ursprünglich (Spät-)Aussiedler*innen vorbehalten waren (BMFSFJ 2019).

4 Erziehungswissenschaft und Pädagogik im Sinne des Menschenrechts: Umsetzung von Bildungsrechten für alle

Wesentlicher Antrieb für die Entwicklung von pädagogischen Angeboten und Perspektiven war die Einforderung des Rechts auf schulische Bildung für die

Kinder von Arbeitsmigrant*innen in den 1960er und 70er Jahren. Daraus entwickelte sich im Zuge der 1980er Jahre das Programm der ‚Interkulturellen Bildung‘ als neuer pädagogischer Ansatz. Dieser wurde für die Schule als Orientierungsrahmen ‚entdeckt‘ und fand mit der KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ von 1996 Eingang in offizielle bildungspolitische Grundorientierungen. Auch wenn die Kritik an dem ihr zugrunde liegenden Kulturbegriff, der essentialisierend verstanden werden kann, anhält, so wurde damit doch ein Gegenentwurf zu der seinerzeit dominanten Defizitperspektive der ‚Ausländerpädagogik‘ und damit ein Paradigmenwechsel eingeläutet. Erklärtes Ziel war es, durch die Anerkennung und Wertschätzung von (migrationsbedingt kulturellen) Unterschieden, Kindern und Jugendlichen die Befähigung zu einer würdevollen Selbstbestimmung durch Bildung zu vermitteln. In Reaktion auf die Kritik an einem verengten Kulturbegriff und einer weitgehenden Ausblendung ungleichheitsrelevanter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen haben sich in der Pädagogik weitere Ansätze entwickelt, z. B. unter Bezeichnungen wie ‚inklusive Pädagogik‘, ‚reflexive interkulturelle Pädagogik‘, ‚Antidiskriminierungspädagogik‘ oder ‚Migrationspädagogik‘. Sie verweisen auf das Erfordernis einer differenzsensiblen, rassismus- und diskriminierungskritischen Ausrichtung der Bildung in der Schule der Migrationsgesellschaft.

Dennoch geraten auch über diese neueren Ansätze immer noch problematische Praktiken der Rechtsauslegung selten in den Blick erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung. Dabei handelt es sich um jene Praktiken, die es bestimmten Gruppen erschweren, überhaupt Zutritt zu Bildungsinstitutionen zu erlangen.¹² Zur umfassenden Verwirklichung des Rechts auf Bildung, sind nicht nur Bildungsziele, -inhalte, und -methoden im Sinne der *Acceptability* und *Adaptability* zu überprüfen, sondern auch die *Availability* und *Accessibility*. Auch rechtliche Rahmenbedingungen, die den diskriminierungsfreien Zugang zu Schulen und Bildungsinstitutionen verhindern, müssen – das ist unsere Überzeugung in der Tradition der kritischen Pädagogik – (erziehungswissenschaftlich) perspektiviert werden.

Pädagog*innen sind Verwirklicher*innen des Rechts auf Bildung für alle Kinder und Jugendliche, unabhängig ihres Aufenthaltsstatus oder anderer potenziell diskriminierungsrelevanter Merkmale. Die vom Deutschen Lehrerverband formulierte Position in der von Bausewein angeregten Debatte eines Beschulungsverzichts von Kindern Asylsuchender aus sog. ‚sicheren Herkunftsstaaten‘ zur ‚sinnvollen Entlastung‘ der Schulen (s. Einleitung), steht diesem Anspruch deutlich entgegen. Das Menschenrecht auf Bildung verdeutlicht, dass auch eine unklare Bleibeperspektive für die nahe oder fernere

12 An dieser Stelle sei auf die Dissertation von Mona Massumi (2019) verwiesen, die sich mit dem Thema des Schulzugangs und -verlaufs aus system- und handlungstheoretischer Perspektive befasst.

Zukunft die Bildungsrechte im Hier und Jetzt nicht beschneiden darf. Sicher ist (Flucht-)Migration eine aktuelle, wenn auch nicht neue Herausforderung für die traditionell monolinguale, Homogenität und zeitliche und räumliche Kontinuität voraussetzende Schule, die nicht außerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse steht. Zweifellos kann von der Pädagogik nicht erwartet werden, dass sie gesellschaftspolitische Probleme löst. Jedoch stehen Bildungsinstitutionen, Schulen und pädagogische Professionen in der Verantwortung, ihre Haltungen und Handlungen zur sich stetig verändernden Realität in der globalisierten Migrationsgesellschaft in ein Verhältnis zu ihrem menschenrechtlich gestützten Bildungsauftrag zu setzen (vgl. auch Karakaşoğlu 2017). Statt ganze Gruppen von Schüler*innen auszuschließen, sind sie durch die Universalität des Bildungsrechts dazu aufgefordert, stets zu überprüfen, inwiefern sie unter größtmöglicher Nutzung ihrer Handlungsspielräume zu seiner Umsetzung beitragen. Dies kann etwa geschehen durch ein Hinwirken der verantwortlichen Akteur*innen auf eine Anpassung von partikularen Schulgesetzen an universale Bildungs- und Menschenrechte.

Literatur

- Alexandropoulou, Magdalini/Leucht, Christoph/Salimovska, Sabina (2016): Pilotstudie „Gewährleistung der Kinderrechte in der Aufnahme und Rückführungseinrichtungen für Asylbewerber mit geringer Bleibeperspektive“. Berlin: Hildegard Lagrenne Stiftung.
- Bausewein, Andreas (2015): Offener Brief des Oberbürgermeisters zur Flüchtlingspolitik – Forderungen an die Bundesregierung und an den Freistaat Thüringen [26.8.2015]. URL: www.erfurt.de/ef/de/service/aktuelles/am/2015/122444.html [letzter Zugriff: 23.04.2021].
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2019): Integrationen und Chancen für Jugendliche. URL: www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/integration-und-chancen-fuer-junge-menschen/richtlinien--garantiefonds-hochschule-/111864 [letzter Zugriff: 23.04.2021].
- Economic and Social Council (1999): Implementation of the international covenant on economic, social and cultural rights. General Comment No.13. The right to education. E/C.12/1999/10. Geneva.
- Eppenstein, Thomas (2017): „Geflüchtete“ als Bildungsaspiranten und Flucht als Gegenstand für eine Bildung in der Weltgesellschaft. In: Ghaderi, Cinur/Eppenstein, Thomas (Hrsg.): Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge. Wiesbaden: Springer, S. 147–168.
- Funck, B. Johanna/Karakaşoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2015): „Es darf nicht an Papieren scheitern“. Theorie und Praxis der Einschulung von papierlosen Kindern in Grundschulen. Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2020): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 3. Aufl. Opladen/Toronto: Budrich.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2017): Antirassismus, Demokratiebewusstsein und Erziehung zur Toleranz – der Beitrag einer differenzsensiblen, diskriminierungskritischen Interkulturellen Bildung zu pädagogischem Handeln in der Migrationsgesellschaft – Grundlegende Überlegungen. In: Zeitschrift für Museum und Bildung, 82/83, S. 61–76.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Linnemann, Matthias/Vogel, Dita (2019): Schulischer Umgang mit transnationaler Migration und Mobilität. TraMiS-Arbeitspaper 2. Universität Bremen. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung.
- KMK (2016a): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016. Berlin.

- KMK (2016b): Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016. Berlin.
- Kemper, Thomas/Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2020): Bildungsteilhabe neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen: Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. In: ZSE, 2, S. 133.
- Krüger, Karsten (2019): Unpädagogische Zustände. In: BLZ, 5, S. 20.
- Massumi, Mona (2019): Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher. Berlin u. a.: Peter Lang.
- MDR (2019): Freiwilliger Unterricht für Kinder in Sachsens Asylbewerbererichtungen. URL: www.mdr.de/sachsen/bildung-angebote-kinder-asylbewerber-einrichtungen-100.html [letzter Zugriff: 23.10.2020] [nicht mehr abrufbar].
- Neumann, Ursula/Reuter, Lutz R. (1997): Alles was Recht ist: Minderheiten im deutschen Schulwesen. In: Deutsch lernen, 3, S. 224–244.
- Niendorf, Mareike/Reitz, Sandra (2016): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Pichl, Maximilian (2017): Diskriminierung von Flüchtlingen und Geduldeten. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer, S. 449–465.
- Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henri (2018): Bildungsbiografien: (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In: Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim/Basel: Beltz, S. 141–157.
- Vogel, Dita/Stock, Elina (2017): Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees. Brussels: GEW, Education International.
- Weser-Kurier (2015): Gabriel gegen Aussetzen der Schulpflicht. URL: https://ga.de/gabriel-gegen-aussetzen-der-schulpflicht-fuer-fluechtlingskinder_aid-42487133 [letzter Zugriff: 23.04.2021].
- Weyers, Stefan/Köbel, Nils (2016): Bildung und Menschenrechte. Grundlagen, Herausforderungen, Perspektiven. In: Weyers, Stefan/Köbel, Nils (Hrsg.): Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung. Wiesbaden: Springer, S. 1–18.
- Wrase, Michael/Haschemi Yekani, Maryam (2019): Das Recht auf Bildung und Zugang zur Regelschule für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Aufnahmeeinrichtungen der Bundesländer. Rechtsgutachten im Auftrag des Paritätischen Gesamtverbandes. Berlin.
- ZEIT Online (2015): Heidenau. Merkel besucht Flüchtlingsunterkunft. URL: www.zeit.de/politik/deutschland/2015-08/merkel-heidenau-besuch-fluechtlinge-krawall [letzter Zugriff: 23.04.2021].

Bildung und Berufseinstieg für Lehrer*innen mit Fluchterfahrung – Ebenen der (Nicht)Anerkennung und Ausgrenzung

Gertraud Kreamsner, Jacqueline Hackl, Tina Obermayr, Camilla Pellech, Jelena Stanišić und Michelle Proyer

Einleitung

Jede*r „hat das Recht auf Arbeit, auf *freie Berufswahl*, auf *gerechte und befriedigende* Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz vor Arbeitslosigkeit“ – dies ist in der Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEM) festgeschrieben (Vereinte Nationen 1948, 1; Herv.d.V.); inhaltliche Bezugnahmen finden sich auch in Artikel 23 und 24 wieder. Mehr als 70 Jahre liegen nun zwischen der Verabschiedung der AEM und der Gegenwart, dazwischen ebenso zahlreiche Bemühungen zur gesetzlichen Verankerung dieses Menschenrechts. Nicht zufällig tauchen die in der AEM angeführten Forderungen auch in den Sustainable Development Goals (SDGs) – konkret: dem Subziel 4.4. – auf. Dieses fordert: „Bis 2030 sicherstellen, dass eine deutlich höhere Anzahl an Jugendlichen und Erwachsenen die für eine Beschäftigung oder Selbstständigkeit relevanten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwirbt“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2017, 2).

Im vorliegenden Beitrag wenden wir uns nun denjenigen Barrieren zu, mit denen sich Lehrkräfte mit Fluchterfahrung beim (versuchten) (Wieder)Eintritt in den ‚Arbeitsmarkt Schule‘ konfrontiert sehen. Im Kontext der postgradualen Weiterbildungsmaßnahme ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund‘ sowie der damit einhergehenden Begleitforschung wird seit 2017 versucht, die genannte Personengruppe vermehrt sichtbar zu machen, an ihre bisherigen Ausbildungen und Lehrerfahrungen anzuknüpfen sowie (individuelle) Bedarfe zu erheben, um schlussendlich eine Verbesserung der beruflichen Lebensrealität zu erreichen. Dabei stellt sich als ein zentrales Hindernis für eine Anstellung als Lehrer*in die formale Abwertung bzw. Nicht-Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen heraus, die – obwohl grundsätzlich für alle international (aus)gebildeten Lehrkräfte geltend – von Lehrkräften mit Migrations- und Fluchthintergrund als hegemonialer Akt und damit weit über eine rein formale Ebene hinausgehend empfunden wird.

Keywords: international ausgebildete Lehrkräfte, Lehrkräfte mit Fluchterfahrung, (Nicht)Anerkennung, berufliche (Re)Qualifizierung, Berufs(wieder)Einstieg

1 (Nicht)Zugehörigkeit als mehrdimensionaler Begriff

Flucht und Bildung in ihrem Zusammenspiel mit einer menschenrechtlichen Perspektive zu kontextualisieren ist nichts Neues, dennoch aber unabdingbare Notwendigkeit. Nicht zufällig steht Bildung dementsprechend nach wie vor im Zentrum der Ausrichtung von UNHCR, wie das Strategiepapier ‚Refugee Education 2013. A Strategy for Refugee Inclusion‘ (vgl. UNHCR 2019) eindeutig zeigt. Von den dort angeführten Zielen lautet das erste: „Promote equitable and sustainable inclusion in national education systems for refugees, asylum seekers, returnees, stateless and internally displaced persons“ (ebd., 7). Nicht von Schüler*innen im Sinne von Kindern und Jugendlichen ist hier die Rede, sondern von ‚persons‘ ganz allgemein – Personen also, die unabhängig ihres Alters und ihres individuellen Hintergrundes Inklusion in nationalen Bildungssystemen erfahren sollen. Für die Zielgruppe ‚Lehrkräfte mit Fluchterfahrung‘ werden wir diesen Aspekt in weiterer Folge in den Blick nehmen.

Den Ausgangspunkt für unsere Überlegungen bildet der an der Universität Wien angesiedelte postgraduale Zertifikatskurs ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund‘¹ in der Sekundarstufe, der nach einer partizipativ angelegten Curriculumsentwicklung gemeinsam mit drei Personen aus der Zielgruppe erstmals im Studienjahr 2017/18 durchgeführt wurde und seither insgesamt 71 Alumni aus drei Durchgängen hervorbrachte. Der Zertifikatskurs wurde als postgraduale Weiterbildungsmaßnahme etabliert, um Lehrkräften mit Fluchterfahrung schrittweise den beruflichen (Wieder)Einstieg in den Lehrer*innenberuf zu ermöglichen. Die Notwendigkeit dafür ergibt sich daraus, dass die Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe in Österreich aus drei zu absolvierenden Säulen besteht, die allesamt studiert sein müssen, um als Lehrkraft angestellt werden zu können:

- Die *erste Säule* stellt das Unterrichtsfach 1 dar, das von Lehrkräften mit Fluchterfahrung bereits ‚mitgebracht‘ und durch etablierte Anerkennungsverfahren (zumeist via ENIC NARIC) auch formal in Österreich bestätigt wird.
- Die *zweite Säule* bilden die sogenannten ‚Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen‘, die über den Zertifikatskurs in für die Zielgruppe maßgeschneiderten Inhalten und mit einem deutlich erweiterten Praxisanteil in Kooperation mit Partner*innenschulen vermittelt werden. Mit dem Abschluss des Zertifikatskurses sind die ersten beiden Säulen also erfüllt, sodass eine Anstellung mittels (finanziell schlechter gestelltem und auf ein Jahr befristetem) ‚Sondervertrag‘ im Schuldienst möglich wird.

1 Details siehe: URL: www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/bildungswissenschaftliche-grundlagen-fuer-lehrkraefte-mit-fluchthintergrund [letzter Zugriff: 12.06.2021].

- Mit der nun möglichen Anstellung steht einem ‚Nachstudieren‘ des zweiten Unterrichtsfaches als ‚ordentliche*r Studierende*r‘ und damit der *dritten Säule* der Lehramtsausbildung für den Schuldienst in Österreich nichts mehr im Wege: Sobald dieses erfolgreich absolviert ist, kann ein regulärer Vertrag mit den Schulbehörden abgeschlossen werden.

Mit dem Zertifikatskurs wird also ein spezifischer Teil der österreichischen Lehrer*innenbildung ausgelagert und zielgruppenspezifisch angeboten – mit hohem Praxisanteil sowie in Verbindung mit einem Deutschkurs, der das schulbehördlich geforderte Niveau C1 vorbereitet und prüft (Genaueres siehe u. a. Kreamsner et al. 2020; Resch et al. 2019).

Aus der ebenfalls partizipativen Begleitforschung zum Kurs entstand eine Reihe an Publikationen, die u. a. die Perspektive der Alumni auf den Kurs, aber auch Bedingungen für den Zugang zum Arbeitsmarkt bzw. die Evaluation zum Kurs selbst zum Thema hatten (vgl. u. a. Kreamsner et al. 2020). Der vorliegende Beitrag baut thematisch auf einem Artikel auf, der das Thema Anerkennung als Lehrperson mit Fluchterfahrung fokussiert (vgl. Resch et al. 2019) und versucht – unter anderem unter Bezugnahme auf Konzepte von Honneth (1994) und Ahmed (2012) –, neue Erkenntnisse zu generieren. *Anerkennung* wird dabei als „dreistellige Relation“ (Dederich 2013, 214) interpretiert, bei der „x von y als z anerkannt wird“ (ebd.). Entlang dieser Auslegung ist Anerkennung eben *nicht* frei wählbar, sondern geht von einer mehr oder weniger willkürlichen Identifikation (x') durch eine Person(engruppe) oder Instanz (y') aus. Das daraus resultierende Ergebnis (z') wird wiederum nie einheitlich interpretiert, sodass die dadurch zugeschriebene Identität stets sowohl als variabel als auch als Konstruktion zu fassen ist (vgl. ebd.). Entlang der bei Dederich (2013) beschriebenen dreistelligen Relation kann Anerkennung nun sowohl in eine positiv wie auch eine negativ besetzte bzw. wahrgenommene Richtung ausschlagen.

Im Nachfolgenden wird anhand von empirischem Material gezeigt, dass sich Lehrkräfte mit Fluchthintergrund – im Sinne dieser ‚dreistelligen Relation‘ – vorwiegend abgewertet fühlen. Die fehlende formale Anerkennung von Qualifikationen stellt sich hier als offizielle Legitimation von exkludierenden Mechanismen dar, die gemäß den Erfahrungen der befragten Personen deutlich breiter gelagert sind, als sich dies in administrativen Abläufen abbilden ließe. Den roten Faden dafür spannt – in Anlehnung und Erweiterung an Margalit (2012, 153) – nicht nur die Frage danach, was es heißt, einer Gesellschaft anzugehören (oder eben auch nicht anzugehören), sondern auch zu analysieren, inwiefern sich diese erwähnte (Nicht)Zugehörigkeit auf den Umgang der gesellschaftlichen Institutionen mit den (Nicht)Mitgliedern der Gesellschaft auswirkt.

2 Theoretische Verortung und Rahmung

Sich im Kontext von Flucht mit Anerkennung auseinanderzusetzen, bedarf eines kontinuierlichen Prozesses und ist entsprechend stetig einzufordern. Dabei ist hervorzuheben, dass Anerkennung jedoch vor allem als „Ergebnis eines rechtlichen Asylverfahrens“ (Schmidtke 2020, 9) betrachtet wird. Ein derartiges Verständnis ist allerdings als nicht hinreichend bzw. reduktionistisch einzustufen, da es die Gefahr birgt, gesamtgesellschaftliche Ebenen der Anerkennung zu ignorieren oder sie als ‚nicht wichtig genug‘ abzutun. Dies hat allerdings zur Konsequenz, dass sie in ihrer Bedeutungsmacht verkannt werden: Jegliche Dynamiken der (Nicht)Anerkennung sind ohne Zweifel insofern mit Machtverhältnissen in Verbindung zu bringen, als sie „Ausdruck einer politischen Positionierung“ (ebd.), einer spezifischen ‚Platz-Zuweisung‘ sind, die von den positionierten Personen in den allerwenigsten Fällen mitbestimmt oder beeinflusst werden kann.

In den vorliegenden Zeilen folgen wir einem Verständnis, wonach Anerkennung nicht bloß mit einem spezifischen „Missachtungs- und Instrumentalisierungsverbot“ (Dederich 2013, 215) in Verbindung zu bringen ist, sie beinhaltet zudem die Intention, dem jeweiligen Gegenüber bzw. grundsätzlich allen Subjekten „einen positiven Wert zuzuschreiben“, sie in ihrem So-Sein anzunehmen und damit die Eröffnung und Erhaltung eines fundamentalen „Daseinsraum[s]“ (ebd.) als primäre Ziele zu fokussieren. Daran anschließend ist es naheliegend, den Blick zunächst auf Honneths (1994) Anerkennungsethik zu richten. Zugunsten der Abbildung einer wissenschafts- bzw. referenztheoretischen Vielfalt erachten wir es jedoch als gewinnbringend, eine weitere Perspektive zu ergänzen: Unter Bezugnahme auf Ahmeds (2012; 2017) Ansätze, die unter anderem in der Critical Race Theory² zu verorten sind, rücken zudem thematische Spezifizierungen rund um Postkolonialismus, Rassismus und institutionelle Welten in den Fokus. Entsprechend muss nun ein kompakter Ein- und Überblick über zentrale Kernpunkte der herangezogenen theoretischen Rahmung erfolgen.

Honneths Theoriegebäude – eingebettet „in einem normativ ausgerichteten sozialtheoretischen Rahmen“ (Dederich 2019, 201) – ermöglicht es, „menschliche Verletzbarkeit“ (ebd.) im *politischen Raum* aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und davon ausgehend zu hinterfragen. Zudem vermag die Heranziehung und Verwendung „eines anerkennungstheoretischen Rahmenmodells zur strukturierten Analyse und Interpretation“ (Schmidtke 2020, 68) empirischer Daten gewinnbringende Möglichkeiten bereitzustellen – und zwar insbesondere bezugnehmend auf jene Themen, die „die moralische, rechtliche und politische Inklusion von Individuen oder Gruppen in die Gesellschaft“ (Dederich 2013, 214) fokussieren und problematisieren. In seinem populären Werk *Kampf um*

2 Zur näheren Auseinandersetzung vgl. z. B. Barskanmaz 2008.

Anerkennung (1994) beschreibt Honneth drei „Formen der wechselseitigen Anerkennung“ (ebd., 151): „von der *emotionalen* Zuwendung, wie wir sie aus Liebesbeziehungen und Freundschaften kennen, sind die *rechtliche* Anerkennung und die *solidarische* Zustimmung als gesonderte Anerkennungsweisen abgehoben“ (ebd.; Herv. d. V.). Konkret lassen sich also drei (intersubjektive) Anerkennungsebenen unterscheiden³: jene der *Liebe* (vgl. ebd., 153 ff), des *Rechts* (vgl. ebd., 173 ff) und der *Solidarität* (vgl. ebd., 196 ff):

- *Liebe* muss in einer „möglichst neutrale[n] Verwendungsweise“ (ebd., 153) gedacht werden und umfasst alle Primärbeziehungen („erotische Zweierbeziehungen, Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen“) (ebd.). Ausschlaggebend ist, dass die beteiligten Subjekte um ihre Angewiesenheit auf das und Abhängigkeit vom jeweiligen Gegenüber wissen. Diese „emotionale Zuwendung“ (ebd., 211) kann in einem intermediären (Zwischen)Raum verortet werden, in dem sich Personen wertschätzend begegnen und miteinander in Kontakt treten. Davon ausgehend basiert das hier beschriebene Verhältnis daher vor allem auf Vertrauen, Konstanz, Verlässlichkeit sowie auf einer fundamentalen ‚Bejahung‘ des gegenüberstehenden Subjekts.
- Für *Recht* als Anerkennungssphäre gilt es, hervorzuheben, dass sich Subjekte nur dann als Träger*innen von Rechte(n) verstehen, wenn diese „Wissen darüber besitzen, welche normativen Verpflichtungen [...] dem jeweils anderen gegenüber einzuhalten“ (ebd., 174) sind. Hier rückt also die ‚kognitive‘ Bedeutungsdimension der Anerkennung in den Mittelpunkt, denn „die Rechtssubjekte erkennen sich dadurch, dass sie dem gleichen Gesetz gehorchen, wechselseitig als Personen an, die in individueller Autonomie über moralische Normen vernünftig zu entscheiden vermögen“ (ebd., 177). Diese Anerkennungsebene bezieht sich daher „auf ein universalistisches Begründungsprinzip und nicht auf eine gesellschaftliche Position“ (Schmidtke 2020, 71), denn das Anerkennen einer Person als Rechtssubjekt muss jedem Menschen in gleicher Weise zugestanden werden bzw. zukommen.
- *Solidarität* wiederum kann als Anerkennungssphäre durch den zentralen Fokus auf soziale Wertschätzung beschrieben werden: Durch sie wird es für die jeweiligen Subjekte möglich, „sich auf ihre konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zu beziehen“ (Honneth 1994, 196). Mit der Erfahrung und Wahrnehmung sozialer ‚Geltung‘ geht dabei gleichermaßen „ein gefühlsmäßiges Vertrauen einher, Leistungen zu erbringen oder Fähigkeiten zu besitzen, die von den übrigen Gesellschaftsmitgliedern als ‚wertvoll‘ anerkannt

3 Die im Folgenden dargestellten Anerkennungsformen sind wiederum an (mögliche) spezifische Missachtungserfahrungen geknüpft bzw. (rück)gekoppelt (vgl. Honneth 1994, 212 ff; überblicksmäßig in Form einer Tabelle: ebd., 211).

werden“ (ebd., 209). Solidarität ist an (vorhandene) soziale Verhältnisse geknüpft, in denen sich die in ihnen bewegendenden Subjekte im Feld symmetrisch ausgerichteter Wertschätzung begegnen (vgl. ebd.).

Nachdem im Vorangegangenen Einblick in die Grundzüge Honneths Anerkennungstheorie gegeben wurde, soll der Fokus nun darauf gerichtet werden, wie entlang der Erfahrungen geflüchteter Lehrkräfte die Fragen nach a) der *Existenz* als anerkannte Lehrkraft, b) dem Recht auf adäquaten oder gar gleichberechtigten Zugang zum Arbeitsmarkt und c) damit verknüpft dem ‚Stoßen‘ an institutionelle Barrieren durch Ahmeds (2012) Theorieansatz in ‚On being included: racism and diversity in institutional life‘ erweitert werden können. Darin verarbeitet wird Datenmaterial, das durch an Universitäten arbeitenden *Diversity Workers* generiert wurde. Diversity Work wird dabei wie folgt verstanden: „first, diversity work is the work we do when we are attempting to transform an institution; and second, diversity work is the work we do when we do not quite inhabit the norms of an institution“ (Ahmed 2017, 91). Im Anschluss daran werden Lehrkräfte mit Fluchterfahrung zu Diversity Workers im zweiten Sinne, indem die ‚Normen‘ sowohl des Schulsystems als auch des tertiären Bildungssystems als Institutionen durch Nicht-Erfüllung herausgefordert werden: Sie entsprechen eben *nicht* der Norm, weil a) die Struktur der von ihnen durchlaufenen Lehrer*innen(aus)bildung nicht mit jener in Österreich äquivalent ist und b) sie nicht deutschsprachig sozialisiert wurden. Dazu kommt c) der Faktor ‚Alter‘, weil bei ihnen – im Gegensatz zu den ‚Regelstudierenden‘ – die Hochschulreife nicht gerade erst erworben wurde. Schließlich kann zudem d) der an sich vorgesehene curriculare Weg von ihnen nicht linear durchlaufen werden. Lehrkräfte mit Fluchthintergrund werden nun also, Ahmed (2012) folgend, *gerade wegen* dieser ‚Normabweichungen‘ zu Diversity Workers, in den meisten Fällen jedoch unwissentlich oder zumindest nicht beabsichtigt. Als solche treffen sie nun aber auf ‚brick walls‘ – geschichtlich gewordene Verhärtungen, die sich in gegenwärtigen Situationen materialisieren –, die Ahmed (2017) herrschaftskritisch zu analysieren vorschlägt. Im Folgenden werden nun die unterschiedlichen Perspektiven von Ahmed (2012; 2017) und Honneth (1994) kombiniert, um (Nicht)Anerkennung in ihrer situativen Aushandlung und Wirkung zu analysieren.

3 Methode und Daten

Methodisch orientieren sich die folgenden Ausführungen großteils an den Richtlinien für offene narrative Interviews in Gruppen nach Rosenthal (2015), wodurch eine Orientierung an den Relevanzsetzungen der Erzählenden möglich wird. In der Erhebung der Daten wie auch für deren Auswertung bietet Ahmed (2012;

2017) zusätzliche Orientierung, indem Erhebung und Analyse keine starke Trennung erfahren und vielmehr im Gespräch von allen erzählt, analysiert und das Gesagte mit Theorie verbunden wird. Die Vorgehensweise kann als Beitrag zum Dokumentieren und Katalogisieren betrachtet werden: *Dokumentieren* wird hier als feministisches und antirassistisches Projekt verstanden, das darauf abzielt, zu analysieren, wie Gewalt gerichtet ist, um Muster und Regelmäßigkeiten zu erkennen (vgl. Ahmed 2017, 26 ff). Das *Katalogisieren* von diskriminierenden, abwertenden, ausschließenden und rassistischen Vorgängen und Fällen ist wiederum notwendigerweise ein kollektives Projekt, das dazu dient, zu zeigen, was wir wissen, um die dahinterliegenden Strukturen gemeinsam sichtbar zu machen (vgl. ebd., 30).

Die Datensammlung erfolgte im Kontext der Begleitforschung des bereits genannten Zertifikatskurses. Die interviewte Gruppe bestand aus vier Absolvent*innen. Das eineinhalbstündige Gruppeninterview wurde auf für diesen Beitrag relevante Passagen durchgearbeitet, in mehreren Werkstatt-Sitzungen interpretiert und entlang der oben eingeführten theoretischen Konzepte diskursiv eingeordnet.

4 Skizzen verweigerter Anerkennungsverhältnisse: Analyse

Insgesamt wurden zwei Textpassagen ausgewählt, die sich mit unterschiedlichen Kontexten der Anerkennung auseinandersetzen: Passage 1 bezieht sich auf die Bewertung von in anderen Ländern erworbenen Zeugnissen und der Einordnung und Behandlung im Vergleich zu anderen Bewerber*innen. Es handelt sich um eine Passage zu Beginn der Erzählphase des Gesprächs. Passage 2 folgte etwas später im Gesprächsverlauf und verweist auf die Einordnung bzw. Hierarchisierung der eigenen Herkunft im Vergleich zu Bewerbenden aus europäischen Ländern. Damit werden implizit auch Fragen der Einordnung im Vergleich zu anderen in Österreich lebenden Menschen aufgeworfen.

4.1 Vom *Platz haben* zum *Platz finden* (Passage 1)

Amir⁴ berichtet, dass eine Nostrifizierung⁵ seines Fachstudiums von der arbeitgebenden Behörde gewünscht wurde, um als aktiv unterrichtende Lehrperson zumindest in einen höheren Sondervertrag (wie oben beschrieben) eingestuft zu

4 Namen der Erzähler*innen anonymisiert

5 Nostrifizierung bedeutet die (formale) Anerkennung internationaler Abschlüsse, Diplome etc., sodass der Vergleich von in verschiedenen Ländern erworbenen Abschlüssen formal gesichert wird.

werden. Die Nostrifikationsabteilung stellt eine Nostrifikation als Fachstudium in Aussicht und überweist die Ausführung an die fachlich zuständige Fakultät. Amir erzählt von dem Gespräch dort:

„Diese Absage ist, die denken, dass die ausländische Zeugnis hat keinen Wert, da gibt's keinen Wert. Das hab' ich schon bemerkt, wenn ich reingekommen bin in ihr Büro, sie waren so elegant und sowas gesessen, das hab' ich schon bemerkt und dann sie hat mir gesagt, also normalerweise sagt man ‚nehmen Sie Platz‘ oder etwas anbieten, aber sie hat mir nichts gesagt und dann hab' ich gesagt ‚darf ich hinsetzen?‘ (2) ja, dann hat sie gesagt ‚da gibt's zwei Sesseln, okay, setzen Sie sich‘. Dann hab' ich gedacht ‚oh, das ist eine hochnäsige Person, wie geht das weiter‘, hab' ich sowas gedacht. Und dass der Bescheid ist negativ.“ (Gruppengespräch 1, #35:20# bis #36:05#)

Am Beginn dieser Passage steht eine Absage; es ist davon auszugehen, dass es sich hierbei – weil das Gespräch in der fachlich zuständigen Fakultät stattfand – um die Absage der Nostrifikation handelt. Dabei sind laut Amirs Wahrnehmung diejenigen, ‚die denken‘, auch diejenigen, die ‚absagen‘ können, oder – mit Honneth (1994, 213) gesprochen – eben auch diejenigen, die (potenziell) über Gewährung, „Vorenthaltung oder den Entzug von Anerkennung“ entscheiden und damit die ‚Beschaffenheit‘ des Anerkennungsverhältnisses maßgeblich (vor)bestimmen. Allerdings bleibt unklar, um wen es sich dabei handelt. Weil wir keinerlei Hinweise auf ein explizit gemeintes einzelnes Individuum erhalten, liegt die Interpretation nahe, dass ‚die‘ auf ein unspezifisches Kollektiv verweist, bei dem die Position bzw. Funktion im Vordergrund der Wahrnehmung stehen dürfte. Fest steht allerdings, dass ‚die‘ mit ausschlaggebender Macht (zumindest über die Situation) ausgestattet sind, denn ‚die‘ können – möglicherweise auf Basis eines spezifischen Maßstabs als „Bezugssystem für die Bewertung“ (ebd., 198) – ‚Wert‘ (hier: den Wert des ausländischen Zeugnisses) bemessen: Sie stellen fest bzw. ‚denken‘, dass es hierfür eben keinen existenten oder einen gravierend verringerten Wert gibt, dieser also entweder nachträglich verschwunden ist oder aber von Anfang an nie da war. In beiden genannten Fällen ginge, im Hinblick auf die von Honneth (ebd., 196 ff) beschriebene Anerkennungssphäre der Solidarität, mit der Wahrnehmung des Entfalls, des Verlusts und/oder des Nicht-(mehr?-ausreichend?)-vorhanden-Seins dieser Wertigkeit insofern auch die soziale Wertschätzung verloren, als hierbei implizit in der Vergangenheit erworbene Kenntnisse und Qualifikationen „als minderwertig oder mangelhaft“ (ebd., 217) erscheinen. Die Vermutung, dass die Absage mit dem ‚ausländischen Zeugnis‘ zu tun hat, kann darauf hinweisen, dass solche im Kontext von beruflicher und/oder institutioneller Anerkennung angesiedelten und tendenziell negativ besetzten Erfahrungen schon öfter gemacht und dadurch ggf. sogar internalisiert wurden. Darauf verweist Amirs Wortwahl, wenn er von ‚ausländischen‘ und nicht etwa von (in der Wortwahl positiver besetzten) ‚internationalen‘ o.ä. Zeugnissen

spricht. Auffallend ist dabei übrigens auch, dass völlig unwichtig zu sein scheint, woher genau diese Zeugnisse stammen. Sie werden lediglich als ‚ausländisch‘ – interpretierbar als Differenzkonstruktion – eingeführt, woraus abermals eine tendenzielle Abwertung und Degradierung abgeleitet werden kann.

Wenn wir nun den nächsten Ausschnitt der Interviewpassage in den Blick nehmen, fällt auf, dass ‚das‘ – die Abwertung (des ‚ausländischen‘ Zeugnisses?) – bereits beim Eintreten bemerkt wurde. Das Eintreten in ‚ihr Büro‘ zeigt zudem die Hierarchie in der Situation an. Durch die erstmalige Verwendung von ‚ich‘ macht Amir deutlich, dass er diese Wertung aktiv wahrnimmt. Dies deckt sich mit den Ausführungen bei Ahmed (2017, 109), die beschreibt, wie schon das bloße Existieren in solchen Räumen als ‚Gegen-den-Strich-Gehen‘ wirken kann. Die in der Interviewpassage angespielten formalen Erfordernisse, Gewohnheiten und administrativen Routinen sind demzufolge geschichtlich gewachsen und haben sich verhärtet – und doch erscheinen sie für diejenigen, die die Institution repräsentieren, gar nicht vorhanden zu sein. Personen, die von außen dazukommen, werden als ‚Störung‘ wahrgenommen, wenn sie Routinen etwa durch Nachfragen oder Bitten herausfordern. Damit wird deutlich, dass nicht die Sache an sich gegen den Strich wirkt, sondern die Person, die die Sache (her)vorbringt. Am Beispiel der angeführten Interviewpassage könnte dann interpretiert werden, dass nicht nur Amirs ‚ausländische‘ Zeugnisse abgewertet werden, sondern (auch) er selbst. An dieser Stelle ließe sich mit Honneth (1994, 212) im weiteren Sinne (und erneut auf Anerkennungsebene der Solidarität bezugnehmend) „auf den unauflösbaren Zusammenhang, der zwischen der Unversehrbarkeit und Integrität menschlicher Wesen und der Zustimmung durch andere besteht“ verweisen. Indem Amirs Zeugnisse als entwertet wahrgenommen werden, potenziert sich das Risiko, dass nicht nur die Zeugnisse, sondern auch Amir als Subjekt infrage gestellt wird. Mit der Erfahrung einer solchen Missachtung ginge dann „die Gefahr einer Verletzung einher, die die Identität der ganzen Person“ (ebd., 212 f) brüchig werden lässt.

Amirs Beschreibung weist auch auf seinen eingeschränkten Handlungsspielraum hin. Im Büro angekommen, trifft er auf eine Stille, die abermals hierarchisch aufgeladen ist: Während er steht, sitzen ‚sie‘ (noch dazu ‚elegant‘) im Raum und lassen ihn im Unklaren darüber, wie es nun weitergeht. Amir nimmt diese Situation bzw. diesen Ablauf als unüblich, als nicht normal („normalerweise“) wahr: Das, was seiner Norm und seiner subjektiven Vorstellung entsprechen würde, nämlich einen Platz angeboten zu bekommen (und diesen bedenkenlos einnehmen zu können), bleibt ihm hier verwehrt. Angezeigt wird damit auch, dass Amir in seiner Wahrnehmung auf die Erlaubnis bzw. das Angebot, sich zu setzen, angewiesen ist. Er beschreibt damit implizit die Abhängigkeit von seinem Gegenüber und damit verknüpft auch die Wahrnehmung, nicht die Rolle eines „gleichberechtigten Interaktionspartners zu besitzen“ (ebd., 216), denn er befindet sich in einer Situation, in der Plätze zugewiesen und nicht einfach eingenommen werden. Daraus resultiert

auch, dass er in dieser hierarchisch aufgeladenen Situation möglicherweise Konsequenzen im Falle eines Fehlverhaltens seinerseits befürchtet.

Amir geht am Beispiel der Frage nach dem Platz-*Nehmen* implizit sehr deutlich darauf ein, wie sehr der Raum (das ‚Büro‘) machtvoll aufgeladen ist, wenn seine physische Präsenz (aus-)gerichtet wird. Ahmed (2017, 43) würde diese Wahrnehmung wohl wie folgt rahmen: „power works as a mode of directionality, a way of orientating bodies in particular ways.“ Allerdings, so Ahmed (2017) weiter, *werden* Individuen derart von auf sie einwirkende Machtverhältnisse durch eine Vielzahl an Wiederholungen *ausgerichtet*, sodass sich Körper letztlich automatisiert und eigenständig (aus-)richten, um nicht anzustoßen. Manche Körper/Individuen müssen allerdings mehr arbeiten als andere, um zu passen, um im vorgesehenen Weg existieren zu können. Diese *ingerichtete Passung und Verkörperung* dürften im Falle Amirs allerdings nicht oder zumindest nicht ausreichend gegeben sein, wie sich an der beschriebenen Situation erkennen lässt. Abermals mit Ahmed (ebd.) lässt sich nämlich argumentieren, dass Barrieren oftmals nur für diejenigen sichtbar bzw. spürbar sind, die anstoßen, d. h. *ungerichtet* sind. Gründe dafür lassen sich lediglich vermuten; Amirs mangelnde Inkorporierung administrativer und behördlicher Abläufe in Österreich mag an der Situation Anteil haben. In weiterer Folge nutzt Amir nun den einzig möglichen Spielraum, der sich ihm bietet, indem er mit seiner Nachfrage, ob er sich setzen *darf*, nicht nur seinen Sitzplatz, sondern auch seinen Platz in der Situation aktiv sichert.

Die Beschreibung der Situation, die wohl grob als ‚Platz *nehmen*/Platz *geben*‘ überschrieben werden könnte, trifft im Falle Amirs nicht nur auf die konkrete Situation bei der fachlich zuständigen Nostrifikationsstelle zu, sondern möglicherweise im übertragenen Sinne auch auf Job, Studium und andere Situationen. In einem weiteren Interpretationsrahmen kann das Warten auf die Zuweisung des eigenen Platzes auch auf die Situation international ausgebildeter Lehrkräfte übertragen werden. In den jeweiligen Herkunftsländern waren sie (teilweise über viele Jahre hinweg) als Lehrkraft tätig: Sie hatten einen *Arbeitsplatz* (und damit eine unangefochtene, inhärente Lehrer*innenidentität), der ihnen nun verwehrt bleibt. Die Ambivalenz zwischen dem höflichen Warten auf Platzzuweisung und dem Aktiv-Werden, um der eigenen Ohnmacht entgegenzuwirken und sich zumindest in geringem Grad Handlungsspielraum anzueignen und Einfluss zu nehmen, identifizieren wir als *eine* Lesart dieser Passage.

4.2 Hierarchie und Abwertung durch nationalstaatliche (Nicht)Zugehörigkeit (Passage 2)

Im Verlauf des Gruppeninterviews wird die wahrgenommene Abwertung ‚ausländischer‘ Zeugnisse wiederholt und von unterschiedlichen Personen – u. a. auch von Amir (siehe 4.1) – zum Thema gemacht. Damit einhergehend entwickelt sich

nach und nach eine Diskussion über die ‚Wertigkeit‘ von Herkunftsländern unter den Interviewpartner*innen, die wir am Beispiel einer von Nassima formulierten Passage detailliert in den Blick nehmen:

„Du bist ja nicht einmal EU Länder! Was sagst du? Das heißt, du bist nicht einmal aus Spanien, geh weg! Du bist ein... [...] Du Müll oder du kommst nicht einmal aus EU Länder, du hast nix zu reden. Das hab' ich genau, das hat mir wehgetan.“ (Gruppen-
gespräch 1, #47:40# bis #48:35#)

Nassima befindet sich hier im Dialog mit einer unbestimmten Person. Möglich ist, dass sie sich an eine Begebenheit erinnert, in der sie selbst adressiert wurde oder auch andere adressiert hat; ebenso wahrscheinlich ist es aber, dass sie eine beobachtete oder auch fiktive (kumulierte) Situation skizziert. Sie selbst begibt sich dabei zumindest streckenweise in die Rolle einer Person, die abwertet, statt für sich selbst zu sprechen. Die Passage beginnt damit, dass ein Individuum mit seiner Nationalität gleichgesetzt wird – und zwar angezeigt durch die Formulierung ‚du bist [...] Länder‘. Mit der Formulierung ‚du bist‘ wird eine absolut wirkende Zuschreibung festgesetzt, die durch die vielen Wiederholungen der direkten Ansprache (‚du‘, ‚du bist ein...‘) beständig reproduziert und damit wiederkehrend manifestiert wird. Adressiert wird mit dem ‚du‘ ein einzelnes Individuum, das eben *nicht* als Angehörige*r eines Kollektivs benannt wird.

Im ersten Satz zum Ausdruck gebracht wird auch eine eindeutige Wertung, denn das angesprochene Individuum ist ‚nicht einmal‘ aus der EU. Die ‚EU-Länder‘, möglicherweise zu interpretieren durch Zugehörigkeit zu einer (homogenen) Wertegemeinschaft, sind hier also offensichtlich (zumindest einigen) anderen Ländern übergeordnet. Spanien wird hier als Beispiel einer bestehenden Hierarchie explizit herausgegriffen und eingeordnet: Nachdem das adressierte ‚Du‘ ‚nicht einmal‘ aus Spanien stammt, ist davon auszugehen, dass Spanien am untersten Rand der von der sprechenden Person höher gewerteten EU-Länder rangiert. Darauf folgt mit ‚geh weg‘ erstmals eine Formulierung, die eindeutig auf erfahrene Diskriminierung verweist: Diejenige Person, die ‚nicht einmal [aus] Spanien‘ kommt, soll weggehen, während die sprechende Person bleibt. Damit werden einerseits (territoriale) Ansprüche geltend gemacht, die gleichzeitig der adressierten Person abgesprochen werden. Andererseits aber ist der gewählten Formulierung ein Abhängigkeitsverhältnis inhärent, weil der formulierte Imperativ – abseits der diskriminierenden Wirkung – (noch) nicht mit formal begründbaren Sanktionen im Fall der Nichtbefolgung einhergehen kann.

Die Formulierung ‚geh weg‘ kann aber auch als Aufforderung gedeutet werden, *hier* nicht zu existieren. Darauf basierend lassen sich mit Ahmed (2012, 91) (institutionelle) Welten analysieren, indem die Bemühungen, zu existieren, mittels Fokus auf nicht gewünschte Existenzweisen in den Blick genommen werden: Wenn die ‚nicht-normvoll‘ existierende Person nicht ‚weggeht‘, sondern

weiterhin in ihrer die Institution störenden und irritierenden (individuellen) Seins-Weise existiert, dann ist dies eine Situation, auf die es sich hinzusehen lohnt. Wir können dann etwas über die Konstitution dieser Welt/Institution lernen.

Mit ‚Du Müll‘ wird die wahrgenommene Diskriminierung noch einmal verstärkt, indem hier eine massive und beleidigende Abwertung eingebracht wird. Die Zuschreibung, ‚Müll‘ zu sein, wird sodann mit der nun wiederholten Formulierung, ‚nicht einmal EU Länder‘ zu sein, verschränkt; hierin einen intendierten Kausalzusammenhang (‚nicht aus EU Länder‘ = ‚Müll‘) zu erkennen, scheint zumindest nicht abwegig. Abermals verstärkt wird dies durch ‚du hast nix zu reden‘, das der bereits genannten Kausalkette ebenfalls unmittelbar angegliedert ist. Mit Honneth (1994, 216) gesprochen ließen sich Nassimas Worte eindeutig als Resultat der bzw. als Reaktion auf die Erfahrung einer „Art der Erniedrigung“ einordnen, „die sich negativ auf den sozialen Wert von Einzelnen oder Gruppen bezieht“. Mit einer solchen hier vermuteten Situation evaluativer Missachtung (vgl. ebd., 217) – eingebettet in hierarchisch aufgeladene Verhältnisse – ginge Honneth zufolge unwiderruflich eine brisante „Herabwürdigung von individuellen oder kollektiven Lebensweisen“ (ebd.) einher, die die Handlungsfähigkeit Betroffener einschränkt, den jeweiligen Handlungsspielraum begrenzt und – metaphorisch gesprochen – „Schaden zufügt“ (ebd., 212). ‚Schaden‘ kann hier als Verletzung im Sinne einer Kränkung oder Beleidigung verstanden werden. Nassimas Formulierung wäre sodann ohne Zweifel als Ausdruck der Wahrnehmung eines „schädigenden Verhaltens“ (ebd.) von außen zu identifizieren, durch die Individuen „ihrer selbst verletzt werden“ (ebd.).

5 Conclusio

Kehren wir nun, am Ende unseres Beitrags, zu seinem Anfang zurück: Wenn wir Bezug nehmen auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEM) sowie auf die Sustainable Development Goals (SDGs), können wir ganz grundlegend festhalten, dass an Menschenrechten orientierte Bestrebungen darauf abzielen, möglichst geeignete und qualitätsvolle Qualifikationen für *ALLE* zu ermöglichen. Das Thema der Anerkennung andernorts erworbener Qualifikationen spielt dabei eine zentrale Rolle und verweist auf zwei extreme Ausprägungen neoliberaler Bildungs- und Anstellungspolitik: Eine international akquirierte Profession kann demnach einerseits besonders qualifizieren (wie dies z. B. bei Auslandssemestern der Fall ist) und mitunter sogar dazu führen, aus dem Ausland fehlende Qualifikation ins Land zu bringen (bspw. Strategien gegen Fachkräftemangel). Die ‚dreistellige Relation‘ (vgl. Dederich 2013) schlägt dann in eine positive Richtung aus. Sie verkehrt sich in ihr Gegenteil, wenn andererseits aufgrund vorliegender Anerkennungsparadigmen sowie damit einhergehender

politischer Interessen bestimmte Gruppen samt deren Erfahrungen und Leistungen abqualifiziert werden, obwohl diese eigentlich erwünschte Kompetenzen (Stichwort Lehrer*innenmangel) mitbringen.

Anerkennung wird aber nicht nur formal zu- oder aberkannt (bei Honneth entspräche dies der Ebene des Rechts), durch die Zuschreibung von Attributen werden den dadurch adressierten Personen auch bestimmte Plätze zugewiesen, wie wir im Kapitel 4.1 zu zeigen versucht haben. Hier definiert die Ebene der Solidarität (vgl. Honneth 1994) den Platz der adressierten Person, der auf dieser Ebene kaum Handlungsspielraum zugestanden wird. Im Fall von Lehrkräften mit Fluchthintergrund ist nun mit Nachdruck zu problematisieren, dass die Ebene des Rechts mit jener der Solidarität vermischt wird, wenn Abwertungen und Nicht-Zugehörigkeit vermeintlich formal legitimiert werden.

Gleichzeitig sehen sich Lehrkräfte mit Fluchterfahrung mit einer Reihe von Erwartungen konfrontiert. Hinzukommende und nicht vollständig der Norm entsprechende Personen wirken in (Nicht)Anerkennungssituationen gegen die Richtung bzw. Gerichtetheit von Institutionen. Sie finden sich in der Notwendigkeit wieder, zu ‚pushen‘, um in und mit ihrem Beruf wieder existieren zu *dürfen*. Dazu kommt, dass der von Ahmed (2012) eingeführte Terminus ‚Diversity Workers‘ auch in anderer Deutung einen negativ besetzten Anstrich zu bekommen droht, wenn sich dadurch adressierte Personen als solche degradiert fühlen: Nachdem sie ihre eigenen Unpässlichkeiten – die formalen Anerkennungen – endlich ‚ausgebessert‘ haben, werden sie nicht zu *Lehrer*innen*, sondern bleiben Lehrkräfte *mit Fluchterfahrung*. Zynisch zugespitzt bedeutet dies, dass sie zu Galionsfiguren der perfekt Integrierten werden sollen, die zwischen Kulturen vermitteln und das Neue annehmen, sich aber auch ihrer kulturellen Wurzeln gewahr bleiben müssen. Wer sich dafür als nicht ausreichend geeignet erweist oder aber dies nicht versteht, hat in diesem System keine Chance – wobei die Frage danach, ob das System selbst hinterfragt werden sollte, zumeist im bürokratischen Keim erstickt wird. Eine unausgesprochene, *kollektive* Systemproblematik wird dadurch zum (scheinbaren) *individuellen* Mangel. Programme wie der Zertifikatskurs können hier zwar Thematisierungs- und Reflexionsmöglichkeiten bieten, um diesem strukturellen Problem (das Individuum entlastend und dadurch bearbeitbar) Platz einzuräumen. Aufgelöst werden kann es dort jedoch nicht. Dennoch bleibt zuletzt die Notwendigkeit, sich (mutig) die Frage zu stellen, inwiefern diese die skizzierten Dynamiken – diskriminierende Unterscheidungspraktiken und Herrschaftsmechanismen, die zumeist starr und unbemerkt in den ‚Tiefen‘ der Gesellschaft verankert sind und Handlungsspielräume abstecken – tatsächlich abfedern können. Dieser Gedanke wird auf den ersten Blick vermutlich wenig animierend wirken, auf einen zweiten vermag er jedoch vielleicht auch (neue) Energien wecken, die primär darauf ausgerichtet sind, nicht müde zu werden, an Prozessen zu arbeiten, die authentische Anerkennung und demokratische(re) Verhältnisse herstellen.

Literatur

- Ahmed, Sara (2012): *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham/ London: Duke University Press.
- Ahmed, Sara (2017): *Living a Feminist Life*. Durham/London: Duke University Press.
- Barskanmaz, Cengiz (2008): Rassismus, Postkolonialismus und Recht – Zu einer deutschen Critical Race Theory? In: *Kritische Justiz. Vierteljahresschrift für Recht und Politik*, 3, S. 296–302.
- Dederich, Markus (2013): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, Markus (2019): Gefährdete Integrität. Axel Honneths Theorie der Anerkennung. In: Stöhr, Robert/Lohwasser, Diana/Noack Napoles, Juliane/Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Krebs, Moritz/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 201–219.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2017): *Bildungsagenda 2030. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4*. URL: www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2016_Bildungsagenda_2030_Aktionsrahmen_Kurzfassung [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Honneth, Axel (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kremsner, Gertraud/Proyer, Michelle/Biewer, Gottfried (2020): *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Margalit, Avishai (2012): *Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung*. Berlin: Suhrkamp.
- Resch, Katharina/Terhart, Henrike/Kremsner, Gertraud/Pellech, Camilla/Proyer, Michelle (2019): *Ambivalenzen der Anerkennung beruflicher Qualifikationen von international ausgebildeten Lehrkräften mit Fluchterfahrung in Österreich unter Berücksichtigung europaweiter Entwicklungen*. In: *Sozialwissenschaftliche Rundschau*, 3, S. 255–274.
- Rosenthal, Gabriele (2015): *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung*. 5. aktualisierte und ergänzte Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schmidtke, Birgit (2020): *Bildungs- und Berufsberatung in der Migrationsgesellschaft. Pädagogische Perspektiven auf Beratung zur Anerkennung im Ausland erworbener Qualifikationen*. Bielefeld: transcript.
- UNHCR (2019): *Refugee Education 2030. A Strategy for Refugee Inclusion*. URL: www.unhcr.org/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Vereinte Nationen (1948): *Resolution der Generalversammlung. 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Präambel*. URL: www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].

Jenseits von Ignoranz und Überlegenheitsanspruch. Kritik der ungleichen Vulnerabilität des Menschen

Paul Mecheril, Matthias Puhmann, Tobi* Warkentin und Sarah von Wintzingerode

Einleitung

Wir gehen davon aus, dass die SARS-CoV-2-Pandemie ungleiche Vulnerabilitäten nicht nur verstärkt, sondern mit ihr auch eine zunehmende De_Thematisierung ungleicher Verhältnisse einhergeht. Hierzu skizzieren wir im ersten Schritt die gegenwärtigen Verhältnisse ungleicher Vulnerabilitäten, umreißen sodann de_thematisierungsmethodologische und idealtypische Analyseperspektiven des Beitrags, erläutern drittens zwei idealtypische Modi des Umgangs mit dem Wissen um vulnerable Verhältnisse („Informierte Ignoranz“ und „Überlegene Kritik“) von global relativ privilegierten Subjekten. Im vierten Schritt geben wir schlaglichthaft Anchlüsse einer menschenrechtsorientierten Praxis.

1 SARS-CoV-2

Die SARS-CoV-2-Pandemie offenbart mindestens zweierlei Dinge, Gleichheit wie Ungleichheit (vgl. Mecheril/Karakaşoğlu 2020).

Als infektiöse organische Struktur ohne eigenen Stoffwechsel, die ihr Erbgut in eine Zelle einschleust, mittels derer anschließend unzählbare Replikate hergestellt werden, behandelt *das* Virus die Menschen zunächst gleich. Hierin zeigt sich eine anthropologische Schlüsseldimension: Der Mensch ist vulnerabel.

„Die Vulnerabilität ist, [...], *grosso modo* eine Eigenschaft und Fähigkeit des Menschen, die ihn seit der kulturellen Tradierung als Mensch antreibt und die die Grundlage der Herausbildung des homo sapiens ist, der versucht, seine Verletzlichkeit und damit verbundene Erinnerung an die eigene Verletzbarkeit und Endlichkeit praktisch wie theoretisch zu bewältigen“ (Burghardt et al. 2017, 35).

Komplementär zum Begriff der Vulnerabilität, bezeichnet und umfasst Vulnerantialität die Möglichkeit, Menschen zu verletzen, beschädigen, diskriminieren usw. Vulnerabilität und Vulnerantialität sind hierbei immer miteinander verschränkt (vgl. ebd., 12). Burghardt et al. (2017) schlagen vor, sowohl

die Vulnerabilität als auch die Vulnerantialität der jeweiligen Subjektposition heuristisch entlang der Dimensionen Sozialität, Kulturalität, Korporalität und Liminalität auszudifferenzieren.

Der Mensch ist vulnerabel; das Virus zeigt dies an. Nun gelangt das Virus jedoch als Konsequenz des kapitalistischen Anthropozäns (vgl. Crutzen 2002, 23), von dem im globalen Ausmaß zivilisatorische Krisen wie Klimawandel oder Pandemien ausgehen, in eine (welt-)gesellschaftliche Situation und Ordnung, in der die Zugänge zu Ressourcen, nicht zuletzt lebensermöglichenden und -erhaltenden, ungleich verteilt sind (vgl. Lessenich 2016). Auch wenn Vulnerabilität eine anthropologische Konstante sein mag, das Ausmaß der Vulnerabilität freilich ist sehr unterschiedlich. Die un-gleiche Vulnerabilität der Menschen wird durch das Virus nicht erzeugt, sondern es zeigt extreme Disparitäten, die von Ungleichheits- und Herrschaftsstrukturen vermittelt sind, in besonders deutlicher Weise an und verstärkt eben diese.

SARS-Cov-2 kann – einer Metapher von Emcke (2020) folgend – als „Kontrastmittel“ oder mit Roy (2020) als „chemical experiment that suddenly illuminated hidden things“ aufgefasst werden: Menschen sind in Art und Weise wie im Ausmaß der Schädigung unterschiedlich verletzbar, bedroht und angreifbar, was auf die Unvergleichbarkeit ihrer durch (welt)gesellschaftliche Ordnungen bedingten Lebensumstände verweist. Die unterschiedlichen Immunitäten und differentiellen Grade körperlicher Un-Versehrtheit sind nicht zuletzt Teil einer eigenen sozialen Geschichte, und stehen im Zusammenhang mit den Ressourcen, welche einen Leben schützenden sowie rettenden Umgang mit dem Virus in ihrer Gänze erlauben.

Die Verteilungsunterschiede der Mittel, die zum Schutz des eigenen Lebens und des Lebens nahestehender Personen eingesetzt werden können, drücken sich vor allem im Zugang zu Ressourcen wie Geld (vgl. Butterwegge 2021) und Wohnraum, den Orten physischer und psychischer gesundheitlicher Versorgung, zu Räumen, an denen der eigene Körper vor (sexualisierter) Gewalt einigermaßen geschützt ist (vgl. Steinert/Ebert 2020), zu verlässlichen Informationen und zu den Möglichkeiten der nicht als dramatischer Verlust erlebten Selbsteinschließung aus. Diese Ressourcen sind sowohl auf regionaler, nationalstaatlicher als auch globaler Ebene strukturell sehr unterschiedlich verteilt und können teilweise, aber nicht ausschließlich numerisch gefasst werden. Um die Macht- und Ungleichheitsverhältnisse neben der quantitativen Ebene sozialepidemiologischer Forschung aufzuspüren, verweisen Dzudzek/Strüver (2020) in einer kritischen Wendung des sozial-epidemiologischen Ansatzes auf Konzepte wie der ökosozialen Epidemiologie und der kritischen Sozialepidemiologie aus Lateinamerika. Diesem Gedanken folgend werden Menschen oftmals durch die strukturellen Umstände krank gemacht, was auch in der Pandemie mehr Menschen in benachteiligten Stadtteilen trifft, die häufiger mit rechtlichen und sozialen Problemlagen kämpfen als Menschen in privilegierten Wohnvierteln (vgl. ebd., 264).

Wachtler und Hoebel (2020) verweisen im Rahmen ihrer Studie darauf, dass besonders Menschen in gedrängten Wohn- und Arbeitsverhältnissen vor dem Hintergrund der Tröpfcheninfektion als Übertragungsform von SARS-CoV-2 einem besonderen Risiko ausgesetzt sind. Wohnraum ist in urbanen Regionen sozial ungleich verteilt, wobei 19 % der Menschen mit einem Einkommen unterhalb der Armutsschwelle in überfüllten Wohnverhältnissen leben (vgl. ebd., 672). Die Bedeutung dieses Zusammenhangs ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass die relative Armutsquote im bundesdeutschen Kontext auf einen mittlerweile historischen Höchstwert mit 15,9 % gestiegen ist und somit über 13 Millionen Menschen von relativer Armut betroffen sind, besonders zu berücksichtigen. Die regionalen Unterschiede zeigen sich in den Armutsquoten von Bayern 11,9 %, Nordrhein-Westfalen 18,5 % und Bremen 24,9 % (vgl. Der Paritätische Gesamtverband 2020). Auf globaler Ebene zeigen weitere Studien, dass die Zahl der Menschen, welche von einem Tagessatz unter 5,5 Dollar leben, im Jahr 2020 schätzungsweise um bis zu 500 Millionen anstieg. Gleichzeitig ist das Vermögen derer, die als ‚Milliardär*innen‘ bezeichnet werden, im Zeitraum zwischen März bis Dezember 2020 weltweit um 3,9 Billionen Dollar auf ein Gesamtvermögen von 11,95 Billionen Dollar gestiegen (Berkhout et al. 2021, 23 ff). Studien aus England zeigen, dass Personen, welche in den sozioökonomisch stark deprivierten Regionen leben, ein 2,2-fach erhöhtes Risiko haben, positiv auf SARS-CoV-2 getestet zu werden. Weiter zeigen Studien aus den USA, dass Menschen aus Regionen mit niedrigem Einkommen ein erhöhtes Risiko für einen Aufenthalt im Krankenhaus mit einer COVID-19-Erkrankung haben. Ähnliches zeichnet sich für den bundesdeutschen Kontext ab. Für langzeitarbeitslose Menschen ist die Wahrscheinlichkeit eines COVID-19-Krankenhausaufenthalts 1,94-mal größer als für regulär Erwerbstätige¹ (vgl. Warendorf et al. 2021, 317). Die vielfältigen Formen der Verletzbarkeit potenzieren sich darüber hinaus durch die Verteilungsunterschiede im Zugang zu (digitalen) Medien. Die Verfügbarkeit, Nutzbarkeit sowie Fähigkeit der Inbetriebnahme und Anwendung von eben diesen, erlaubt es, trotz physikalischer Begrenzung des Raums soziale Beziehung sinnvoller zu gestalten (vgl. hierzu Beaunoyer et al. 2020). Nicht zuletzt muss in diesem Zusammenhang auf die globale Ungleichverteilung sowohl der (Un-)Verfügbarkeit von Nahrung und Wasser als auch deren Über-Produktion und neoliberale Ausbeutungslogiken auf der anderen Seite bleiben (vgl. mit Bezug auf Indien Roy 2020.).

Vor dem Hintergrund des hier skizzierten Panoramas der strukturellen Vulnerabilitätsungleichheit zeigt sich, dass bestimmte Orte in einer nicht zufälligen Weise Orte erhöhter Schädigungswahrscheinlichkeit sind. In Sammelstellen und

1 Menschen die Arbeitslosengeld I bekommen und im Niedriglohnsektor mit Sozialleistungen tätig sind, haben ein 1,29-fach bzw. 1,33-fach höhere Wahrscheinlichkeit für einen COVID-19-Krankenhausaufenthalt (vgl. Warendorf et al. 2021, 317).

Lagern etwa, in denen Menschen auf der Flucht in (europäischen) Städten und auf dem Land sowie und nicht zuletzt an den sogenannten EU-Außengrenzen, in menschenverachtender Weise festgehalten werden, äußert sich die sortierende Logik einer „Ablösung des Lebens von gewissen Kategorien menschlicher Körper“ (Mbembe 2019, 7) als Schlüsseldimension der aktuellen Migrationsregime. Hier gilt die Unterscheidung zwischen Subjekten, denen Menschenrechte nicht nur rhetorisch, sondern als Anspruch zukommen, und solchen, denen das Recht auf universelle Menschenrechte unzugänglich bleibt. Die gesellschaftliche Formation, der der Name ‚Moria‘ zugeordnet ist, offenbart stellvertretend für unzählige weitere Orte auf dem Globus „ein politisch organisiertes Menschenrechtsverbrechen“ (Neumann 2020).

Das globale (und umkämpfte, dynamisch sich modifizierende) Regime der Verteilung der Impfstoffe gegen SARS-CoV-2 verweist auf einen weiteren Aspekt struktureller Vulnerabilitätsungleichheit. In einer Situation geopolitisch unterschiedlich distribuerter, struktureller Vulnerabilitäten, für den ‚der Westen‘ (wir verwenden dieses Konzept in Anlehnung an Stuart Hall, 1994) zumindest mit-, wenn nicht sogar hauptverantwortlich ist, zeigt sich eben ‚dieser Westen‘ wenig solidarisch mit dem, um in Hallscher Terminologie zu bleiben, ‚Rest‘. Dies äußert sich bspw. darin, dass weder die EU noch die USA die geistigen Eigentumsrechte für die Covid-19-Impfstoffpräparate pausieren, obgleich die Regelungen des TRIPS²-Agreements der Welthandelsorganisationen dies zu Zeiten des globalen Notstandes zulassen würden, um die Weltbevölkerung möglichst schnell mit entsprechenden Behandlungs- und Impfstoffen auszustatten (vgl. ECCHR 2020). Im Gegenteil, sie blockieren ungeachtet der pandemischen Situation die Vorschläge des TRIPS-Verzichts (vgl. WTO 2020) von Südafrika und Indien und produzieren damit weitere globale Ungleichheiten, sodass im Frühjahr 2021 z. B. mehr als die Hälfte des Impfstoffes bei den einkommensstärksten Ländern der Weltbevölkerung liegt (Schumann 2021).

Das allgemeine Spannungs- und Widerspruchsverhältnis zwischen partikularen Ansprüchen (etwa auf geistiges Eigentum durch einzelne Pharmakonzerne) und der Universalität dessen, was der Mensch beanspruchen können sollte, weil er Mensch ist, wird in der Pandemie in besonderer und besonders gewaltvoller Weise deutlich. Die derzeitige Distribution von Impfstoffen ist weder mit dem Artikel 25(1) der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte noch mit dem Artikel 12 des UNO Menschenrechtsabkommens³ vereinbar, da diese

2 Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights. URL: www.wto.org/english/tratop_e/trips_e/trips_e.htm [letzter Zugriff: 22.03.2021].

3 Art. 12: (2) (c) zur Vorbeugung, Behandlung und Bekämpfung epidemischer, endemischer, Berufs- und sonstiger Krankheiten.

den Zugang zu essenziellen Medikamenten und Impfstoffen inkludieren (vgl. ECCHR 2020)⁴.

2 Sprechen über SARS-CoV-2

Bis zu diesem Punkt haben wir auf in der pandemischen Situation besonders eindringlich werdende Strukturen der globalen und lokalen Ungleichheit hingewiesen. Damit haben wir auf Wissen hingewiesen und Wissen dargestellt. Wir gehen hierbei und nunmehr von der Annahme aus, dass dieses Wissen im bundesdeutschen Kontext weitgehend verfügbar und verbreitet ist, da ‚Corona‘ ein Top- und Dauerthema darstellt und kaum ein Mensch seit etlichen Monaten informationell, praktisch sowie affektiv an entsprechenden Informationen vorbeikommt.

Vor diesem Hintergrund ist auch in einer menschenrechtspädagogischen Perspektive die Frage von Bedeutung, wie der Umstand der un-gleichen Vulnerabilität des Menschen nicht nur medial, sondern auch alltagsweltlich de_thematisiert wird. De_Thematisierungen versteht Shure (2021, 97) unter Rückgriff auf Lacans „negative Dimension der Deklaration“ als „spezifische Praktiken der Thematisierung, die etwas Bestimmtes zum Verschwinden und es in diesem Akt zugleich zur Wirksamkeit bringen“. Auf dieses Verständnis von De_Thematisierung beziehen wir uns.

In einer gewissermaßen de_thematisierungsmethodologischen Einstellung waren wir am Sprechen über Corona interessiert und haben vor dem Hintergrund dieses Interesses Gespräche mit Studierenden im Sommer 2020 geführt. Wir trafen uns in kleinen Gruppen mit jeweils fünf Studierenden zu zwei Gesprächen⁵, die thematisch um persönliche Erfahrungen von Einschränkungen und Restriktionen in der Pandemie, Handlungsfähigkeiten und (Nicht-)Wirksamkeitserfahrungen sowie (welt)gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen kreisten. Die Gesprächsauskünfte haben wir in einer recht allgemeinen Einstellung, mit dem Interesse, idealtypische Unterscheidungen aufzufinden, interpretativ bearbeitet. Nachfolgend skizzieren wir zwei Formen der Bezugnahme auf die un-gleiche Vulnerabilität des Menschen sowie auf den Umgang mit dem Wissen um diese Un-Gleichheit.

Da es sich bei diesen Formen um Idealtypen handelt⁶, verweisen sie nicht auf ein bestimmtes Bündel von Gesprächsausßerungen und noch viel weniger

4 Vor diesem Hintergrund stellt auch ein Expert*innengremium der United Nations Human Rights fest, dass „industry and private benefit cannot be prioritized over the rights to life and health of billions with so far reaching consequences“ (Mofokeng et al. 2020).

5 Die Gespräche wurden geführt von Tobit* Warkentin und Sarah von Wintzingerode.

6 Bei Idealtypen handelt es sich um abstrahierende und stilisierende, theoretische Figuren, die zwar aus der Auseinandersetzung mit empirischen Zusammenhängen gewonnen

auf konkrete Sprecher*innen oder gar „Persönlichkeitstypen“, sondern stellen Artikulationsmomente dar, die unseres Erachtens und unserer Erfahrung nach Strukturelemente der De_Thematisierung der Un-Gleichheit des Menschen markieren und eine gewisse allgemeine Gültigkeit in Milieus aufweisen, die durch zweierlei gekennzeichnet sind: ein Wissen um die in der Pandemie auch affektiv besonders deutlich werdende Realität (welt-)gesellschaftlicher Ungleichheit sowie eine relativ privilegierte eigene Position in dieser Realität. Da nicht nur die Teilnehmer*innen an unseren Gesprächen diesem Milieu zugehören, sondern auch wir, geht die idealtypische Unterscheidung durchaus auch auf eine Art autoethnografische Reflexion zurück.

3 Zwei idealtypische Stilisierungen

3.1 Informierte Ignoranz

Den ersten Typus, der sich für uns in Gesprächen, Diskussionen und der Auseinandersetzung mit medialen Darstellungen idealtypisch herauskristallisierte, bezeichnen wir als, informierte Ignoranz. Informierte Ignoranz betrachten wir nicht als singuläres, sondern vielmehr strukturelles Phänomen, das auf den Umstand einer doppelten, relativen Privilegierung reagiert, die unter den Gefährdungen, Zumutungen und Einschränkungen, die mit der pandemischen Konstellation verbunden sind, besonders virulent wird. Doppelt ist die Privilegierung, weil sie einerseits die eigene relativ privilegierte Position in der nationalgesellschaftlichen Ordnung des bundesdeutschen Kontextes betrifft, die von einem relativ guten Maß an ökonomischen, strukturellen, sozialen, rechtlichen, kulturellen Ressourcen vermittelt ist. Diese strukturelle Position ermöglicht Handlungsfähigkeit und ein relativ würdevoll gestaltbares Leben trotz pandemischer Belastungen. Der zweite Bezugspunkt der relativen Privilegierung ist der weltgesellschaftliche, globale Kontext, in dem die relativ privilegierte Position in der nationalgesellschaftlichen Ordnung des bundesdeutschen Kontextes als relativ besonders privilegierte Position erkennbar wird.

Unter Privilegien verstehen wir in diesem Zusammenhang relative, eine Art nicht formalisierte, gleichwohl wirksamen Vorrechtsstatus aufweisende Vorteile, die einzelne oder Gruppen innerhalb einer Gesellschaft genießen und die als eine Art Sonderrecht aus ihrer strukturellen Position im (national- bzw. welt-)

werden, aber nicht den Anspruch haben, empirische Sachverhalte zu rekonstruieren. Der Idealtypus als eine Art Gedankenbild ist „nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar“; seine Konstruktion fügt „bestimmte Züge [...] zu einem in sich widerspruchlosen Idealbilde“ zusammen und braucht die „Idee [...] in einer Utopie“ (Haug/Küttler 2004, 191). Die Funktion des Idealtypus soll darin bestehen, als „idealer Grenzbegriff“ einen Vergleichsmaßstab für die Beschreibung faktischer Wirklichkeit zu bieten (ebd., 194).

gesellschaftlichen Gefüge resultieren. Lose angelehnt an die juristische Verwendung des Begriffs des Privilegs verweisen rechtliche Sonderregelungen, die differentiell bevorteilen, immer auch darauf, dass an anderen Orten und für konkrete Andere diese Rechte vorenthaltene Rechte bleiben. Unter Bedingungen formal und rhetorisch auf die rechtliche Gleichheit der Menschen insistierenden gesellschaftlichen Diskursen, müssen diese Sonderrechte für diejenigen, welchen diese zukommen, unsichtbar und unbemerkt bleiben. Meritokratische Legitimationen dieser Privilegien sind hier eine Form, Ignoranz eine verwandte.

Der Idealtyp der Informierten Ignoranz kann in der Aussage „*Ich bin nachdenklich darüber, dass ich mir keine Gedanken mache*“⁷ emblematisch markiert werden. Informierte Ignoranz stellt den performativen Akt einer Vermeidung oder Ausflucht dar, die nur vor dem Hintergrund des Wissens um (glokale) Ungleichheiten, in denen die eigene Position relativ privilegiert ist, zustande kommt und die zugleich durch das Wissen problematisiert wird, so dass dieses als solches oder in seiner Bedeutung und Gewichtigkeit abgewehrt, zurückgewiesen und trivialisiert wird.

Die De_Thematisierungspraktik der Informierten Ignoranz verweist auf eine Form gewollter Unwissenheit einerseits, andererseits auf eine Art Mutlosigkeit zu allgemein relevanten Fragen, ein Antwortverhältnis zu suchen und wohl auch zu wagen (das Wagnis der Bildung; das Wagnis der Verantwortung), die beide, Unwissenheit wie Mutlosigkeit, jedoch auf dem Wissen um die Verhältnisse basieren. Der Idealtypus ist über mindestens drei Aspekte gekennzeichnet: a) das Ausblenden unterschiedlich verteilter Privilegien in Raum und Zeit, b) das Ignorieren oder Verdrängen von affektiven Reaktionen auf bestimmte Informationen, c) eine ausgeprägte Selbstbezogenheit, um die gewusst wird, die aber in einer zuweilen von Niedergeschlagenheit grundierten Ignoranz aufgehoben wird.

a) „Informierte Ignoranz“ basiert auf einem untergründigen Wissen, einer Art Ahnung und Furcht, dass sich etwas Vermutetes als gültig herausstellen würde, wenn man sich damit bewusst beschäftigte. Die Äußerung: „*Gar nicht mal Nicht-sehen-Wollen, sondern einfach Nicht-Sehen*“ verweist auf eine bestimmte Tendenz, zur Welt zu sein, indem man sich nicht oder nur bewusst selektiv und partiell zu ihr verhält. Das Ausblenden von gesellschaftlichen Verhältnissen, die das eigene Selbst-, Fremd- und Weltbild irritieren könnten, weil sie das Subjekt mit dem Umstand konfrontiert, in Macht- und Herrschaftsverhältnissen privilegiert zu sein bzw. komplementär mit dem Umstand, dass andere in diesen Verhältnissen mit zuweilen existenziellen Widrigkeiten kämpfen, ist eine gewollte (Nicht-sehen-Wollen), und mehr

7 Aussagen aus den Gesprächen, die wir im Sommersemesters 2020 geführt haben, und nur diese geben wir als ganze kursiv wieder.

noch vermittelte und jenseits des Wollens habitualisierte (Nicht-Sehen), Ignoranz. Bestimmte Informationen über geltende allgemeine Verhältnisse werden nicht zugelassen oder ausgeblendet, um die Selbstverständlichkeit der eigenen, relativ privilegierten Lebensform zu wahren. Die Ignoranz von Wissen, Texten, Veranstaltungen, Nachrichten, Diskussionen, kann als eine Vermeidungsstrategie der Auseinandersetzung mit einer bestimmten Ordnung gedeutet werden, die zwar gewusst wird, die aber nicht zu sehr ins Bewusstsein treten darf, da ansonsten etwas Bedeutsames in Frage stünde.

- b) Die Ausblendung von dem, was gewusst wird und nicht gewusst werden soll, ist auch immer eine Art durchaus prekärer affektiver Ignoranz. Das Leid der Anderen, die durch das Virus in gleicher Weise gefährdet sind wie ich, aber nicht im gleichen Maße wie ich strukturell über jene Ressourcen verfügen, sich vor dem, was bedroht, einigermaßen zu schützen, muss abgewehrt werden, um sich affektiv auf den Nahbereich des eigenen Lebens zu beziehen. Diese verengte und exkludierende Bereitschaft der affektiven (An-)Teilnahme ermöglicht die Ausblendung ungleicher Verhältnisse im globalen wie lokalen Raum. Welches Leben und welches Sterben geht mich an? Um wen Sorge ich mich? Wessen Sorge teile ich? Die affektive Unterscheidung des Menschen und seines (relationalen) Wertes muss, wie jede symbolische Unterscheidung erlernt werden, wobei diese Lerngeschichte von gesellschaftlichen Unterscheidungsschemata vermittelt wird. Butler (2020, 96) hat dies mit Bezug auf die Praxis des Betrauerns hervorgehoben: jeden Tag sterben Menschen, doch diese Tode werden unterschiedlich gewertet, „[m]anche Leben erlangen ikonische Dimensionen – das absolut und eindeutig betrauerbare Leben, während andere kaum eine Spur hinterlassen – das absolut unbetrauerbare Leben, dessen Verlust kein Verlust ist“. Allgemein werden Leid und Sterben in der Corona-Pandemie öffentlich auch in einem Modus affektiver Abwehr dargestellt. Die fast obsessive Quantifizierung und Vermessung des Sterbens, seine ‚Statistikifizierung‘ muss auch als Rationalisierungspraxis verstanden werden, mit der es möglich wird, sich emotional defensiv mit der verheerenden Realität zu beschäftigen, gewissermaßen informiert zu sein, ohne die existenzielle Dimension der Pandemie zuzulassen. Neben dieser allgemeinen Dimension der Abwehr ist aber auch eine spezifische, gesellschaftliche Praxis der Vermeidung und Umgehung des Unheils vorherrschend, die die Situation jener, die auf Grund struktureller Benachteiligungen im nationalstaatlichen wie im globalen Maßstab besonderen Risiken ausgesetzt sind, de_thematisiert. Informierte Ignoranz ist von dieser Praxis vermittelt und setzt diese fort.
- c) *„[...] Über deren Hilflosigkeit, Sprachlosigkeit, Rechtslosigkeit ja fast, und ehm das ist nichts neues, aber ich finde das hat es nochmal total dramatisiert, weil man so, weil einem so bewusst wurde, wie gut man es selber hat, aber ... also ich kann ja auch nicht das ganze Leid auf der Welt verändern, ich muss mich*

ja auch selbst schützen“, heißt es in einem der Gespräche. Das Wissen um die Situation Anderer ist allerorts nicht nur zugänglich, in den Informationsmedien wie den Alltagsgesprächen, man wird mit dem, was dieses Wissen anzeigt, auch immer wieder konfrontiert, kann trotz aller Rationalisierungspraxis die Zeichen ja dennoch lesen und wird mit der Hilflosigkeit und Verzweiflung der Anderen konfrontiert, aber vielleicht fast noch mehr mit der Fragwürdigkeit des eigenen (Nicht-)Tuns. Die Selbstbezogenheit und die eigene, relativ privilegierte Lebenssituation tritt im Lichte des entrechteten Lebens Anderer in seiner moralischen und politischen Fragwürdigkeit besonders klar zu Tage und bedarf im Rahmen des durch das Gruppengespräch zwanglos arrangierten Rahmens des Zwangs zur Begründung der eigenen Position und des eigenen Handelns einer Legitimation: „ich muss mich ja auch selbst schützen“ (ebd.) ruft die eigene Vulnerabilität auf und begründet die Angemessenheit des Bezugs auf sich selbst, zumal das Subjekt „ja auch nicht das ganze Leid auf der Welt verändern (kann)“ (ebd.), also für den Bestand des Leides auch nicht verantwortlich gemacht werden kann. Ignoranz und Selbstbezogenheit verweisen aufeinander. Der Schutz und die Bewahrung der eigenen Lebensweise durch aktive Selbstaffirmation gehen mit informierter Distanznahme von den gesellschaftlichen Verhältnissen einher, die die eigene Lebensweise durchaus auch infrage stellen. Die (Plausibilisierungs-) Grundlage dieser Distanznahme stellt eine Art Fatalität dar: Die Verhältnisse sind so wie sie sind und ich kann doch auch nicht die gesamte Welt retten.

Informierte Ignoranz charakterisiert eine Tendenz zum Nicht-Wissen-Wollen, welche dazu beiträgt, dass die Auseinandersetzung mit (welt-)gesellschaftlichen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, also mit Umständen, Themen, Bildern, Berichten, die als solche emotional belastend sind, vermieden wird. Neben diesem Moment besteht der gesellschaftlich-individuelle Sinn des hier bedeutsamen Nicht-Wissen-Wollens auch darin, sich der eigenen relativen, ‚unverschuldeten‘ Privilegiertheit nicht stellen zu müssen und diesen Status damit zu konservieren. Zumindest indirekt bekräftigt wird damit aber auch der inferiore und rechtlose Status der Anderen.

3.2 Überlegene Kritik

Wiederkehrend wurde in den von uns geführten Gesprächen eine Kritik an jenen Demonstrationen und Demonstrant*innen geäußert, die sich gegen die staatlichen Verordnungen zur Verhinderung der Ausbreitung des Virus aussprechen. Die hierbei in den Gesprächen gelegentlich zur Kennzeichnung dieser Demonstrant*innen verwendete Bezeichnung ‚Corona-Leugner*innen‘

verweist auf einen Grundzug des Idealtypus der Überlegenen Kritik. Diese weiß um die Angemessenheit der eigenen Wissensbasis und erkennt im Tun anderer Akteur*innen entsprechend dem psychoanalytischen Abwehrmechanismus der Verleugnung eine Art infantiles Unvermögen, das auf Unkundigkeit, der Weigerung, gültiges Wissen anzuerkennen, und dem Insistieren auf einem Lustprinzip basiert. Überlegene Kritik operiert mit dem Bild der ‚unterbemittelten Anderen‘. Der Typus der Überlegenen Kritik verhält sich gewissermaßen komplementär zum Typus Informierter Ignoranz. Er basiert seiner praxeologischen Logik nach auf vorrangigem Wissen, das den intellektuell-analytischen Bezug auf Weltverhältnisse ermöglicht. Für den Idealtypus der Überlegenen Kritik sind drei analytische Elemente kennzeichnend: a) Überlegene Kritik gründet auf Wissen, das gegenüber anderen expliziten oder impliziten, sich in der Praxis von Menschen zeigenden Wissensformen einen Vorrang geltend macht, b) dieses Wissen ist die Voraussetzung für die Möglichkeit, eine urteilende Einschätzung der Verhältnisse vorzunehmen, die einen starken Geltungsanspruch mit sich führt, wobei sich c) die Einschätzung bzw. das Urteil prominent auf andere Akteure bezieht.

- a) Überlegene Kritik realisiert sich in dem expliziten Bezug auf Wissen über die jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen und Ordnungen, die als vernünftig und sachlich zutreffend ausgegeben werden. Deshalb kommt im Rahmen Überlegener Kritik dem Bezug auf wissenschaftliches Wissen eine besondere Rolle zu. Denn wissenschaftliches Wissen, so einer ihrer konstitutiven Grundzüge, ist nach seiner epistemischen Geltung privilegiertes Wissen. Erst in Folge dieser Vorrangstellung gewinnt universitäres Wissen auch soziale und gesellschaftliche Bedeutung. „Wissenschaftliches Wissen“, schreibt Höhne (2003, 7), „nimmt gegenüber anderen Wissensarten offenbar eine Sonderstellung ein. (...) Wissenschaftliches Wissen entzieht sich augenscheinlich der gesellschaftlichen Relativierung. (...) Wir haben uns daran gewöhnt, deshalb von universalem Wissen zu sprechen.“

Wissenschaftlich fundiertes Wissen über global unterschiedliche Vulnerabilitäten der Menschen, die koloniale Geschichte und Gegenwart dieser Unterschiede, über Ausmaß, Bedingungen und Konsequenzen extremer Disparitäten, über den ungleichen Zugang zu den Impfstoffen etc. bezeichnet die sichere Basis, auf der die Überlegene Kritik formuliert werden kann und die immer wieder auch performativ durchgeführt werden muss, um den Status der Überlegenheit iterativ zu bestätigen und zu erneuern.

- b) Auf der Basis von Wissen formuliert Überlegene Kritik Werturteile; es kann als wertrationales Handeln charakterisiert werden, also als Handeln, das gekennzeichnet ist durch eine Orientierung an dem Eigenwert des Wertes „ohne Rücksicht auf die vorauszuhenden Folgen“ (Weber 1980, 12) des Handelns. Überlegene Kritik basiert damit nicht allein auf als vorrangig verstandenem

und aufgeführtem Wissen, sondern zugleich auch auf starken Werthaltungen (wie etwa Menschenrechte, Klimagerechtigkeit), die ihre leitende Kraft und Autorität sozusagen aus sich heraus gewinnen.

- c) Das auf vorrangigem Wissen basierende und dieses als Legitimationsgrundlage verstehende Werturteil Überlegener Kritik bezieht sich sowohl auf eine abstrakte wie auch eine konkrete Dimension und geht entsprechend mit einer allgemeinen wie auch spezifischen Urteilsform einher. Das allgemeine Urteil bezieht sich auf die Form gesellschaftlicher Verhältnisse, fasst diese in Begriffen wie ‚Kolonialismus‘, ‚Kapitalismus‘, ‚Anthropozän‘, weist diese als zerstörerische Verhältnisse aus und ordnet diesen insofern ein negatives Urteil zu. Das konkrete Urteil fokussiert spezifische Akteur*innen, attestiert diesen einen Mangel an Interesse, Mut und Bereitschaft, sich mit den Verhältnissen auseinander zu setzen und sich kritisch gegen diese zu wenden. Die Kritik an Anderen – diese können konkrete wie generalisierte Andere sein – ist verbunden mit einer zumeist implizit bleibenden Selbstaufwertung des Subjektes der Überlegenen Kritik: Es verfügt über das vorrangige Wissen und ist dem Wert zumindest rhetorisch verpflichtet, das als fraglos vorrangiger Wert in der Kritik impliziert ist und diese trägt. In ihrer konkreten Form neigt die überlegene Kritik zu Individualisierung, Personalisierung und auch einer Moralisierung von Verantwortung. Psychoanalytisch handelt es sich bei der Moralisierung von Verantwortung um einen Mechanismus, mit dem Selbst-Unbehagen und die Angst davor, den eigenen Ansprüchen nicht zu genügen, durch Personalisierung auf andere verschoben wird (vgl. Eckert 2016).

Da, wo Überlegene Kritik bloß rhetorisch bleibt und sich drauf beschränkt, an Anderen das zu erkennen, was ein falsches Leben darstellt, ähnelt das Subjekt der Überlegenen Kritik dem von Knobloch (2018, 150) beschriebenen „außen-geleiteten Moralisten“ der „gerne Vorbildern folgt, ein notorisch schlechtes Gewissen (wegen seiner Lebensweise) hat und ein Bedürfnis, zu den ‚Guten‘ zu gehören, ohne dabei sein insgesamt doch recht bequemes Leben ernstlich ändern zu müssen“. Die Machtressource ‚Moralisierung‘ wird in dem Maße frei für die neoliberale Gesellschaft, wie die Entkontextualisierung und die Atomisierung der Subjekte fortschreiten. Das individualisierte Subjekt imaginiert sich im Moralismus als einer „Gemeinschaft der Guten“ (ebd. 148) zugehörig, ohne dass dies weitere Konsequenzen als moralische Selbstaufwertung bei Beibehaltung der privilegierten und darin ‚imperialen‘ Lebensweise (vgl. Brand/Wissen 2017) aufweist.

4 Jenseits von Urteil und Ignoranz

Wir haben in idealtypischer Einstellung zwei Praktiken der De_Thematisierung der strukturell bedingten Ungleichheit der Menschen skizziert, welche unter

Bedingungen der SARS-CoV-2-Pandemie in besonderer Klarheit bewusst wird und insofern in besonderer Weise affiziert.

Informierte Ignoranz beschreibt einen Modus, mit dem Auseinandersetzungen mit Ungleichheitsverhältnissen, mit der auch emotionalen Bedrängnis, die mit der Anerkennung dessen, was ignoriert wird, verbunden wäre, mit dem Eingeständnis, in diesen Verhältnissen privilegierte Positionen zu beziehen, umgangen und die Bedeutung dieser Auseinandersetzung geringgeschätzt oder abgewertet wird. Der Anspruch, fraglos über vorrangiges Wissen zu verfügen, auf dessen Grundlage ein energisches Werturteil nicht zuletzt über Andere formuliert wird, mit dem die Aufmerksamkeit für sich selbst moralistisch geringgehalten werden kann, kennzeichnet die Überlegene Kritik.

Was bedeutet dies für eine menschenrechtsorientierte Praxis? Im Kern machen beide idealtypischen Praktiken darauf aufmerksam, dass eine menschenrechtsorientierte Praxis für das Milieu, das wir hier betrachtet haben, einerseits den Mut benötigt, von dem Partikularen des Eigenen abzusehen und damit verbunden den Mut, um das Allgemeine der Welt- und Gegenwartszusammenhänge zu wissen. Mut ist hier gefordert, denn vom Subjekt wird verlangt, nicht dermaßen sich selbst verpflichtet zu sein, was unseres Erachtens eine riskante, für sich irritierende Praxis – in der die bisherige Selbsterzählung und die Konzeption der eigenen Identität zu hinterfragen sind – darstellt. Es geht hier um einen Mut zur Dezentrierung bzw. darum, den eigenen dezentrierten Subjektstatus anzuerkennen. Andererseits zeichnet sich ab, dass eine menschenrechtsorientierte Praxis, die nicht eine sich überlegen wahnende, tendenziell moralistische Kritik befördert, ein Subjekt voraussetzt und ermöglicht, das sich als involviertes (vgl. Messerschmidt 2016), deswegen und darin durchaus ‚schwaches‘, abhängiges versteht, *und* in dieser Abhängigkeitsstruktur in einer menschenrechtsorientierten Praxis für Andere solidarisch einsteht. Angesichts der strukturell bedingten Ungleichheit des Menschen geht es um so etwas wie die Rückgewinnung (aus dem Moralismus) einer offenen, suchenden, moralischen Empfindsamkeit für die Situation Anderer sowie um kollektive, die singuläre Überhöhung und Überforderung des und der Einzelnen überkommene Formen kollaborativer Kritik ‚schwacher Subjekte‘.

Diese Kritik ist letztlich eine Praxis, die beanspruchen muss, das Gesetz des Gegebenen (provisorisch) außer Kraft zu setzen, ohne gleich dem Anspruch zu genügen, ein neues Gesetz zu formulieren.

Menschenrechtlich orientierte Bildung findet insofern in den Räumen, Settings und Arrangements statt, in denen Wissen bspw. über Rassismus, Kolonialismus, Dekolonialismus, die Kolonialität (vgl. Quijano 2019) der heutigen Weltordnung erworben werden kann, das dazu dient, die eigene Position und Geschichte zu erkennen, die Geschichte, in der gelernt wurde, einer spezifischen Lebensweise verpflichtet zu sein, und es mittels dieses Wissens möglich wird, sich für eine Ordnung einzusetzen, die eine andere Zukunft guten Lebens in einer nicht engen

Solidarität denkbar werden lässt. Es geht um eine Entpartikularisierung (vgl. Füllekruss/Mecheril 2021), welche darauf abzielt, praktische Zusammenhänge zu verdeutlichen, die ‚uns‘ jenseits der alleinigen Verbundenheit auf das ‚Dorf‘, die ‚Nation‘, das ‚Volk‘ und jenseits der alleinigen solidarischen Bezugnahme auf andere ‚Dörfler*innen‘, ‚Landsleute‘, ‚Volksgenoss*innen‘ verbinden.

Literatur

- Beaunoyer, Elisabeth/Dupéré, Sophie/Guitton, Matthieu J. (2020): COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. In: *Computers in Human Behaviour*, 111. URL: www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563220301771/ [letzter Zugriff: 16.06.2021].
- Berkhout, Esmé/Galasso, Nick/Lawson, Max/Rivero Morales, Pablo Andrés/Taneja, Anjela/Vázquez Pimentel, Diego Alejo (2021): The inequality virus. Bringing together a world torn apart by coronavirus through a fair, just and sustainable economy. URL: www.oxfam.org/en/research/inequality-virus/ [letzter Zugriff: 16.06.2021].
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): *Imperiale Lebensweise*. 3. Aufl. München: oekom.
- Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Butler, Judith (2020): *Die Macht der Gewaltlosigkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Butterwegge, Christoph (2021): Das neuartige Virus trifft auf die alten Verteilungsmechanismen: Warum die COVID-19-Pandemie zu mehr sozialer Ungleichheit führt. In: *Wirtschaftsdienst*, 101, S. 11–14.
- Crutzen, Paul, J. (2002): *Geology of mankind*. In: *Nature*, 23. URL: <https://doi.org/10.1038/415023a> [letzter Zugriff: 18.05.2021].
- Der Paritätische Gesamtverband (2020): *Gegen Armut hilft Geld. Der Paritätische Armutsbericht 2020*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband. URL: www.der-paritaetische.de/armutsbericht/ [letzter Zugriff: 16.06.2021].
- Dzudzek, Iris/Strüver, Anke (2020): Urbane Gesundheitsgerechtigkeit. Öko-sozialepidemiologische Forschungsperspektiven für eine kritische Stadtgeographie verkörperter Ungleichheiten. In: *Geographische Zeitschrift*, 4, S. 249–271.
- ECCHR (2020): *Das Ringen u den COVID-Impfstoff: Soziale Menschenrechte haben Vorrang vor geistigem Eigentum*. URL: www.medico.de/fileadmin/user_upload/media/ECCHR_covid-impfstoff.pdf/ [letzter Zugriff: 16.06.2021].
- Eckert, Julia (2016): Tugend, Recht und Moral: Tendenzen der Verantwortungszuschreibung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 2, S. 246–257. URL: <https://doi.org/10.1515/dzph-2016-0018> [letzter Zugriff: 18.05.2021].
- Emcke, Carolin (2020): *Journal. Politisch-persönliche Notizen zur Corona-Krise*. URL: <https://projekte.sueddeutsche.de/artikel/politik/corona-krise-journal-in-zeiten-der-pandemie-e584987/> [letzter Zugriff: 16.06.2021].
- Füllekruss, Daniel/Mecheril, Paul (2021): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Demokratische Paradoxien und rassismuskritische Perspektiven. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (angenommen).
- Hall, Stuart (1994): *Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht*. In: Hall, Stuart (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument, S. 137–179.
- Haug, Frigga; Haug, Wolfgang Fritz/Küttler, Wolfgang (2004): *Idealtypus*. In: *Forum Kritische Psychologie*, 47, S. 112–119.
- Höhne, Thomas (2003): *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Knobloch, Clemens (2018): *Das sogenannte Gute. Zur Selbstmoralisierung der Meinungsmacht*. Siegen: universi. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:467-13758/> [letzter Zugriff: 16.06.2021].
- Lessenich, Stephan (2016): *Neben uns die Sintflut*. München: Hanser Berlin.

- Mbembe, Achille (2019): *Bodies as Borders. The Right to Mobility in a Planetary Age*. Düsseldorf: Schauspielhaus.
- Mecheril, Paul/Karakaşoğlu, Yasemin (2020): Stellungnahme: Sars-CoV-2 und die (un)gleiche Vulnerabilität von Menschen. URL: <https://rat-fuer-migration.de/2020/04/14/sars-cov-2-und-die-un- gleiche-vulnerabilitaet-von-menschen/> [letzter Zugriff: 16.06.2021].
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. In: Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu- Aydın, Yasemin/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–70.
- Mofokeng, Tlaleng/De Schutter, Olivier/Ramasastri, Anita/Pesce, Dante/Deva, Surya/Karska, Elżbieta/Muigai, Githu/Okafor, Obiora C./Alfararagi, Saad (2020): Statement by UN Human Rights Experts Universal access to vaccines is essential for prevention and containment of COVID-19 around the world. URL: www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=26484&LangID=E/ [letzter Zugriff: 16.06.2021].
- Neumann, Mario (2020): Keine griechische Tragödie. URL: www.medico.de/blog/keine-griechische- tragodie-17878/ [letzter Zugriff: 16.06.2021].
- Quijano, Anibal (2019): *Die Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien: Turia + Kant.
- Roy, Arundhati (2020): ‚The pandemic is a portal‘. URL: www.ft.com/content/10d8f5e8-74eb-11ea- 95fe-fcd274e920ca/ [letzter Zugriff: 16.06.2021].
- Schumann, Harald (2021): Wie EU und USA die Interessen der Pharmariesen schützen. URL: [www. tagesspiegel.de/politik/corona-und-die-toedlichen-patente-wie-eu-und-usa-die-interessen-der- pharmariesen-schuetzen/26913168.html?utm_source=pocket-newtab-global-de-DE/](http://www.tagesspiegel.de/politik/corona-und-die-toedlichen-patente-wie-eu-und-usa-die-interessen-der- pharmariesen-schuetzen/26913168.html?utm_source=pocket-newtab-global-de-DE/) [letzter Zugriff: 16.06.2021].
- Shure, Saphira (2021): *De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen. Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion*. Weinheim/Basel: Beltz (im Erscheinen).
- Steinert, Janina/Ebert, Claudia (2020): Gewalt an Frauen und Kindern in Deutschland während der COVID-19-bedingten Ausgangsbeschränkungen: Zusammenfassung der Ergebnisse. URL: <https://celleheute.de/sites/default/files/dokumente/2020-11/Zusammenfassung%20der%20Stu- dienergebnisse.pdf> [letzter Zugriff: 09.03.2021].
- Wachtler, Benjamin/Hoebel, Jens (2020): Soziale Ungleichheit und COVID-19: Sozialepidemiologische Perspektiven auf die Pandemie. In: *Gesundheitswesen*, 82, S. 670–675.
- Wahrendorf, Morten/Rupprecht, Christoph J./Dortmann, Olga/Scheider, Maria/Dragano, Nico (2021): Erhöhtes Risiko eines COVID-19-bedingten Krankenhausaufenthalt für Arbeitslose: Eine Analyse von Krankenkassendaten von 1,28 Mio. Versicherten in Deutschland. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 64, S. 314–321.
- Weber, Max (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- WTO (2020): Waiver from the certain provisions of the TRIPS Agreement for die prevention, containment and treatment of COVID-19. URL: <https://docs.wto.org/dol2fe/Pages/SS/directdoc.aspx?filename=q:/IP/C/W669.pdf&Open=True/> [letzter Zugriff: 16.06.2021].

Mögliche Handlungsperspektiven in Bezug zu Menschenrechten – Impulse aus der pädagogischen Praxis



Das Kinderrecht auf Schutz vor Diskriminierung

Diskriminierungskritische Kitapraxis mit dem Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung^{©1}

Petra Wagner

Einleitung

Die Kinderrechte gelten für alle Kinder. Außerdem haben alle Kinder das Recht auf Schutz vor Diskriminierung. Wie können diese Rechte in der Kita zugesichert werden? Welche Kinder haben ein höheres Risiko, von Diskriminierung betroffen zu sein? Ein gekläarter Begriff von Diskriminierung und Einblick in Vulnerabilitäten und Diskriminierungsmuster in Deutschland sind erforderlich. Außerdem ein Handlungskonzept, das konsequent die Wertschätzung der Unterschiede und Antidiskriminierung und damit Demokratisierung verfolgt. Eines der wenigen frühpädagogischen Konzepte, die Diversitätsbewusstsein mit Diskriminierungskritik verknüpfen, ist der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Im Folgenden werden seine Potenziale und die Herausforderungen einer diskriminierungskritischen Kitapraxis dargelegt.

1 Kinderrechte und Kindertageseinrichtungen

Kinderrechte sind Menschenrechte für Kinder. Seit fast 30 Jahren ist die Kinderrechtskonvention in Deutschland gültig. Sie „spezifiziert und erweitert die allgemeinen Menschenrechte in Bezug auf die besonderen Belange von Kindern“ (Maywald 2014, 5). In der frühpädagogischen Praxis gehört die explizite Bezugnahme auf Kinderrechte oder Menschenrechte jedoch nicht unbedingt zum fachlichen Begründungsrepertoire. Inwiefern diese Rechte dennoch als Orientierungsmuster fungieren, im Sinne von „handlungsleitenden (ethisch-moralischen)

1 ‚Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung‘ bezeichnet einen von der Fachstelle Kinderwelten entwickelten und verbreiteten pädagogischen Ansatz. Um der aus der Bezeichnung des Ansatzes herausgelösten Verwendung des Adjektivs ‚vorurteilsbewusst‘ entgegenzuwirken und kenntlich zu machen, dass es sich um ein ausgearbeitetes Praxiskonzept handelt und auch, um unsere Urheber*innenschaft kenntlich zu machen, verwenden wir bei der Nennung des Ansatzes das hochgestellte ©. Im weiteren Text wird auf die Verwendung verzichtet.

Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen [...], die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehungen einbringen“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011, 10), ist unzureichend erforscht. Vermutet wird eine implizite Bezugnahme auf die Kinderrechte, wenn in der Kita von Partizipation und Kindeswohl die Rede ist (vgl. Save the Children 2017).

Welche Orientierung geben die Bildungspläne der Bundesländer, die alle innerhalb der letzten 20 Jahre entstanden sind, als mehr oder weniger verbindliche Rahmensetzungen für die Qualitätsentwicklung? Während insgesamt nur auf 3 % der Textseiten die Kinderrechte Erwähnung finden, kommen Beteiligung und Partizipation auf 47 % der Seiten vor². In den Bildungsplänen von drei Bundesländern werden die Kinderrechte im gesamten Dokument nicht erwähnt, in elf sind sie vereinzelt und nur in zwei werden sie häufiger genannt (Baden-Württemberg 23 %, Thüringen 7 %). Die Bildungspläne als wesentliche impulsgebende Dokumente für den pädagogischen Diskurs und die pädagogische Praxis enthalten in ihrer Gesamtheit keine explizite Orientierung an Kinderrechten. Maywald (vgl. 2014) stellt die Prinzipien eines kinderrechtbasierten Ansatzes einem auf den Bedürfnissen von Kindern basierenden Ansatz gegenüber und konstatiert, dass der kinderrechtbasierte Ansatz wenig verbreitet sei und insgesamt von einer mangelnden Umsetzung der Kinderrechte in der Kita gesprochen werden könne (vgl. ebd.).

2 Diskriminierungsrisiken von Kindern

Der Hinweis auf die Kinderrechte entzündet bei pädagogischen Fachkräften und Eltern/ Bezugspersonen selten unmittelbare Begeisterung.³ Ihr Wert erschließt sich häufig erst in der Auseinandersetzung mit Kinderrechten in konkreten Alltagssituationen. Das Argument „Es ist ein RECHT der Kinder!“ kann dann den Ausschlag geben für Entscheidungen im Sinne der „best interests of the child“⁴.

Fragen zur Realisierung der Kinderrechte im eigenen Handlungsbereich können mobilisieren, weil sie auf Spannungsverhältnisse verweisen, die eine Auseinandersetzung erforderlich machen. Ein Spannungsverhältnis ergibt sich aus dem Universalitätsprinzip, wonach alle Kinder hinsichtlich ihrer Rechte gleich sind. So wie die Menschenrechte für alle Menschen gelten, qua ihres Menschseins, gelten die Kinderrechte für alle Kinder, qua ihres Kindseins (vgl. UNICEF o. J.: Die UN-Kinderrechtskonvention)⁵. In der Praxis stellt sich die Frage nach dem

2 Eigene Auswertung Fachstelle Kinderwelten 2020, Veröffentlichung erscheint 2021.

3 So beobachtet in Fortbildungen und Kitabegleitprozessen der Fachstelle Kinderwelten.

4 vgl. Kinderrechtskonvention in der englischen Version, die auf Deutsch mit „Kindeswohl“ übersetzt ist. Kritisch hierzu: Deutsches Institut für Menschenrechte (2019)

5 Laut Artikel 1 der Kinderrechtskonvention ist ein Kind „jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat“ (UNICEF o. J.: Die UN-Kinderrechtskonvention)

Verhältnis von Gleichheit und Differenz: Wie können die gleichen Rechte aller Kinder realisiert werden, wo doch ihre sozialen und individuellen Ausgangslagen so unterschiedlich sind? Die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit und wie sie junge Kinder beeinflusst, führt zum Aufdecken von Diskriminierungsverhältnissen, von denen Kinder in Deutschland auf unterschiedliche Weise betroffen sind.

Diskriminierung als abwertende Ungleichbehandlung mit Verweis auf ein Gruppenmerkmal (Fachstelle Kinderwelten 2019) dient dazu, gesellschaftliche Ungleichheit, Benachteiligungen und Ausschlüsse immer wieder neu herzustellen und zu rechtfertigen. Diskriminierung beeinträchtigt auf massive Weise die Gesundheit der Betroffenen, ihr Sicherheitsgefühl und ihr Vertrauen in politische Institutionen (vgl. Diekmann et al. 2017). Diskriminierung ist eine Form von Gewalt, die junge Kinder in ihrer Verletzlichkeit (‚Vulnerabilität‘) als Kinder und als Angehörige von diskriminierten Gruppen trifft.

2.1 „Diskriminiert, weil sie Kinder sind“⁶

Kinder sind angewiesen auf Erwachsene, die Verantwortung dafür übernehmen, dass Kinder wirklich zu ihrem Recht kommen. Hierin liegt die Vulnerabilität von Kindern begründet. Im ungleichen Machtverhältnis gegenüber Erwachsenen liegen Risiken, in ihren Rechten beschnitten und in ihrer Würde verletzt zu werden, auch wenn es vorgeblich um ihren Schutz geht. Die Diskriminierung von Kindern geschieht vielfach und kann im Falle von jungen Kindern nur skandalisiert werden, wenn wiederum Erwachsene eingreifen. Erwachsene müssen dem Schulterchluss mit anderen Erwachsenen widerstehen und Adultismus aufdecken, die diskriminierende Ideologie von der Höherwertigkeit der Erwachsenenangelegenheiten und -sichtweisen vor denen von Kindern, mit der die Verletzung kindlicher Rechte, Übergriffe und Gewalt gerechtfertigt werden (vgl. Richter 2012). Erste Materialien unterstützen die Sensibilisierung für Adultismus im Kitabereich (ISTA 2018; Beispiele in ISTA 2017; AWO 2021). Liebel konstatiert, dass die „Diskriminierung, weil sie Kinder sind“ in der Kinderrechtsdebatte und -forschung bislang vernachlässigt worden sei und dass auch die Theoriebildung erst am Anfang stehe (vgl. Liebel 2010). Die Kinderrechtskonvention selbst führt die Diskriminierung mit Verweis auf das junge Alter nicht auf.

Für Annedore Prengel sind die Kinderrechtskonvention von 1989 wie auch das Übereinkommen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen von 2006⁷ weitere Etappen auf dem Weg zur Verwirklichung der Allgemeinen

6 Titel übernommen von Liebel (2010)

7 In Deutschland seit 2009 in Kraft.

Erklärung der Menschenrechte von 1948. In „demokratisch unvollkommenen gesellschaftlichen Verhältnissen“ dienten diese Konventionen dazu, „Bedürfnisse und Rechte besonders verletzlicher Gruppen auszubuchstabieren“ (Prenzel 2020, 44), konkret die Rechte von Kindern und Jugendlichen sowie von Menschen mit Behinderungen. Adultistische und ableistische⁸ Diskriminierung sei eine der Herausforderungen, derer sich eine den Menschenrechten verpflichtete Pädagogik annehmen müsse (vgl. ebd.).

2.2 Diskriminierung von Kindern als Angehörige diskriminierter Gruppen

Kinder erleben Diskriminierung als Kinder und darüber hinaus als Angehörige diskriminierter Gruppen, mit Verweisen auf ihr Geschlecht, ihre geschlechtliche Identität, ihre Herkunft, ihren Hautton, eine Behinderung, den sozialen Status ihrer Familie, ihre Familienkonstellationen und -kulturen, mit ihrer Sprache(n) und Religion(en). Die Verwobenheit der Differenzlinien sorgt für Mehrfachdiskriminierung, die intersektionale Gleichzeitigkeit von Abwertung und Ausgrenzung mit Verweis auf mehrere Merkmale.

Diskriminierung ist eine Form psychischer Gewalt (vgl. UNICEF o. J: Was ist Gewalt gegen Kinder?) mit schwerwiegenden Folgen für Wohlbefinden, Gesundheit und soziale Identität (vgl. Diekmann et. al. 2017). Insbesondere bei jungen Kindern sind Diskriminierungserfahrungen schädigend bei der Identitätsentwicklung, weil die massive Abwertung der eigenen Person und Familie zu Selbstzweifeln und Minderwertigkeitsgefühlen führen kann, zu Beschädigungen des Selbstwertgefühls und der Zuversicht in Selbstwirksamkeit (vgl. Derman-Sparks et al. 2020). Solche Beschädigungen sind unmittelbar bildungsrelevant, insofern sie Kinder verunsichern und entmutigen, sich lernend auf Bildungsprozesse einzulassen (vgl. Motakef 2006; Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2019). Für einen explorierenden Weltzugang brauchen Kinder Sicherheit gebende Beziehungen, die Erfüllung ihrer Grundbedürfnisse, Anerkennung und Wertschätzung für sich und ihre sozialen Bezugsgruppen. Diskriminierungserfahrungen entziehen all dieses. Die Abwertung unveränderlicher Aspekte ihrer Identität ist höchst verstörend, denn sie erschüttert das Zutrauen von Kindern in ihre Umgebung und in sich selbst (vgl. Derman-Sparks et al. 2020).

In der Kinderrechtskonvention wird auf zwei Ebenen Nicht-Diskriminierung eingefordert: Zum einen gelten alle Kinderrechte ausnahmslos für alle Kinder

8 Ableismus meint die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen und stammt von (Dis)Ability. Prenzel (2020, 44) definiert Ableismus als Diskriminierung der Menschen, „die als nicht erfolgreich Lernende angesehen werden“ und für die das Bildungssystem „keine Quelle von Anerkennung“ bereithalte, sondern Zuschreibungen wie „dumm“, „schlechte Schüler*innen“, „Versager*innen“ (ebd., 45).

(Art. 2). Zum anderen heißt es, die Vertragsstaaten müssen „alle geeigneten Maßnahmen“ treffen, um sicherzustellen, dass das Kind „vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen“ geschützt wird. Der Schutzauftrag gegenüber Kindern ist unmissverständlich.

2.3 Diskriminierung in Kitas

In einer Zusammenstellung der Antidiskriminierungsstelle des Bundes wird deutlich, dass der Schutzauftrag gegenüber jungen Kindern im Elementarbereich lückenhaft umgesetzt ist: Institutionelle Diskriminierung in Form von Zugangshürden durch Segregation in ‚Sonder‘-Einrichtungen wie auch Ausgrenzungs- und Benachteiligungserfahrungen in den Kindertageseinrichtungen treffen Kinder mit Behinderungen, Kinder aus eingewanderten Familien, Kinder aus armen Familien (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013). In einer Expertise des Deutschen Instituts für Menschenrechte sind die Exklusionsrisiken zusammengetragen, die für Kinder entlang der Differenzlinien sozio-ökonomischer Status, Einwanderungsgeschichte, Behinderung, Geschlecht als Bildungsbenachteiligungen wirken (vgl. Motakef 2006).

Während sich institutionelle oder strukturelle Diskriminierung im Bildungsbereich darin zeigt, dass Zugangshürden in das Funktionieren der Einrichtungen eingebaut sind und auch ohne individuell herabwürdigendes oder gewalttätiges Handeln bestimmte Kinder und Familien ausgrenzen und benachteiligen, sind immer auch Individuen an der Aufrechterhaltung und Herstellung von diskriminierenden Verhältnissen beteiligt. In Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sind es auch Pädagog*innen, die Gewalt gegen Kinder ausüben.

Annedore Prengel hat Forschungsbefunde zu pädagogischem Fehlverhalten zusammengetragen und stellt fest, dass „seelische Verletzungen die häufigste und am meisten ignorierte Form der Gewalt“ bildeten, die Kinder und Jugendliche in Schulen und Kitas erfahren (Prengel 2020, 8). Dazu gehörten auch Diskriminierung und das Ignorieren von Übergriffen unter Kindern (vgl. ebd.). In Beobachtungsstudien wurden drei Viertel der Interaktionen zwischen Pädagog*innen und Kindern als „anerkennend oder neutral“ eingeschätzt, 20 % aller Interaktionen als verletzend und 5 % als sehr verletzend (vgl. ebd.). Das Nebeneinander von „ethisch unzulässigem und ethisch angemessenem beruflichen Handeln“ in derselben Einrichtung, sozusagen Tür an Tür, bezeichnet Prengel als unbewältigte Herausforderung der Pädagogik. Es fehle an der Verbindlichkeit einer ethisch orientierten Pädagogik, die sich gegen alle Diskriminierungsformen wende, und es fehle an „Strukturen und Routinen zur Intervention bei Fehlverhalten“ (ebd., 12). Wie ist dieses Fehlen zu erklären?

„Keine Gemeinschaft kann glücklich sein, in der es auch nur ein einziges unglückliches Kind gibt“ lässt Alice Walker einen Protagonisten in einem ihrer Romane sagen (1993, 18). Und: „Was ist die Grundfrage, die man im Leben stellen muss? *Warum weint das Kind?*“ (Walker 1993, 146). Gefordert werden Empathie, Fürsorge, Trost. Das Unglück eines Menschen-Kindes wahrnehmen, Anteilnahme zeigen, etwas unternehmen, damit es weniger unglücklich ist. Ganz einfach und etwas, wozu Menschen grundsätzlich in der Lage sind. Für Menschen in Care- und pädagogischen Berufen ist Empathie eine zentrale Kompetenz. Doch darauf können gerade marginalisierte Kinder nicht bauen.

2.4 Diskriminierung und Empathiemangel gegenüber Marginalisierten

Es mangelt nicht an Informationen über Erscheinungsformen und Auswirkungen von Diskriminierung, viele Quellen stehen zur Verfügung: Dokumentationen, Berichte, Tagespresse, Literatur, Filme, Blogs. Differenzierte Informationen über Lebensverhältnisse von diskriminierten Gruppen verhindern nicht, dass es einseitige und stereotype Bilder über sie gibt und dass ihre Teilhabeansprüche abgewehrt werden:

- In einer Expertise der Antidiskriminierungsstelle des Bundes wird ein „eklatanter Empathiemangel“ gegenüber Sinti*^z und Roma*ⁿ festgestellt, denen ihre Verfolgungsgeschichte mit der Unterstellung „mangelnder Integrationsfähigkeit“ selbst angelastet werde (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2014, 7).
- Kadir Özdemir (2020) beschreibt das Vorenthalten von Zugehörigkeit und Teilhabe trotz aller Integrationsanstrengungen als „gläserne Wand“, als eine unüberwindbare Grenze für Zugewanderte. Diese „gläserne Wand“ weißen Deutschen verständlich zu machen, sei mit Beklemmung und teilweise Verzweiflung verbunden, weil diese die Erfahrungen nicht teilten und oft meinten, das könne alles nicht so gemeint sein. Mit ihren Relativierungen und Verleugnungen unterstützten sie ein rassistisches System.

Özdemir (2020) wundert sich: „Woher kommt dieser Empathiemangel?“ Seine Antwort:

„Weißdeutsche lernen bereits als Kleinkinder, dass ihr Weißsein mit Privilegien verbunden ist, die so ‚natürlich‘ und selbstverständlich daherkommen, dass sie diese nicht mal als solche begreifen. Gleichzeitig beobachten sie früh den gesellschaftlichen Status von Menschen mit Migrationserbe, insbesondere von Schwarzen Deutschen, Türkisch-Deutschen, Kurdisch-Deutschen, Muslimisch-Deutschen, verbunden mit

dem unterschweligen Gefühl, dieser Gruppe überlegen zu sein. Sie sind per Natur richtig und Maßstab und ‚die Fremden‘ müssen sich per Kulturannahme anpassen.“

Özdemir spricht einen Vorgang an, den Rommelsbacher (1995, 22) als Verinnerlichung der herrschenden Dominanzkultur bezeichnet. Dieser Begriff bedeutet, „dass unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir von anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind“. Die Kategorien der Über- und Unterordnung werden von den Beteiligten verinnerlicht, auch die Selbstzuordnung, zu welcher Kategorie man gehört. Es sind Informationen über die Gesellschaft, die auch Kinder in frühesten Jahren aufnehmen. Mit einigen dieser Informationen kommen sie bereits in die Kita. Hier und in anderen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen internalisieren sie weitere.

Ein Medium, über das bereits Kleinkinder mit der herrschenden Dominanzkultur vertraut werden, sind Kinderbücher. Wen repräsentieren sie und wie?

Eine Analyse von neuen Kinderbüchern in den USA kommt für 2018 zum Ergebnis, dass darin 50% aller Hauptrollen weiß besetzt sind, in 27% sind es Tiere oder Fantasy-Gestalten und nur 23% repräsentieren rassistisch marginalisierte Gruppen (vgl. Auma 2020a). Deren Darstellung wiederum bezeichnet Auma als tendenziell stigmatisierend und entmenschlichend (vgl. ebd.). In der Wirkung seien diese Kinderbücher schädlich und eine Form „kultureller Gewalt“:

„Sie hindern sehr junge BIPoC⁹-Leser*innen am positiven Selbst- und Weltbezug. Zudem zwingen sie rassistisch marginalisierte Leser*innen, sich an die Normalisierung ihrer Entwertung, an ihr Übersehen-werden und ihre Dehumanisierung zu gewöhnen“ (Auma 2020b).

Die „Vernichtung von Multiperspektivität“ in der Kinderliteratur gehe mit einem „Empathiegefälle“ zum Nachteil rassistisch marginalisierter Kinder einher (ebd.).

Die Zusammenhänge machen die Hindernisse deutlich, die eine menschenrechtlich oder kinderrechtlich orientierte Pädagogik überwinden muss. Die Gewöhnung an Einseitigkeiten und dominanzkulturelle Setzungen, das Leugnen und Abschwächen von Diskriminierung, pädagogische Routinen von mangelnder Anerkennung und Empathielosigkeit können zur institutionellen Kultur einer Bildungseinrichtung gehören, die einzelne Pädagog*innen alleine kaum verändern können, wie folgendes Beispiel verdeutlicht¹⁰:

9 BIPoC steht für ‚Black, Indigenous, People-of-Color‘ (Schwarze Menschen, Indigene, People-of-Color).

10 Beratungsfall in der Fachstelle Kinderwelten 2021, anonymisiert

Melike absolviert die berufsbegleitende Ausbildung zur Erzieher*in, mit wechselnden Wochentagen in der Fachschule und im Praxisort Kita. Sie schreibt ihre Abschlussarbeit über den Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung und hat sich mit Fragen an die Fachstelle Kinderwelten gewandt.

Auslöser für ihre Recherche und die Themenwahl war eine Situation in der Kita: Ein 4-jähriger Junge hatte sich an sie gewandt und gesagt, die anderen sagten „Schokobaby“ zu ihm, er wolle das nicht, die sagten das aber trotzdem. Melike hörte den Schmerz und das Leid des Jungen, sie war teilnehmend, versuchte irgendwie, ihn zu trösten. Sie spürte gleichzeitig Hilflosigkeit und war mit ihrer Reaktion nicht zufrieden. Danach gefragt, was es ihr ermöglicht hat, den Schmerz des Kindes wahrzunehmen, meint sie, sie habe sich an eigene Erfahrungen als Kind erinnert, als sie wegen ihres Namens gehänselt wurde und Beistand gebraucht hätte.

Melike möchte dafür sorgen, dass in der Kita Schwarze Kinder wie der Junge vor solchen diskriminierenden Erfahrungen verlässlich geschützt werden. Es ist für sie keine Frage, dass dies nötig ist. Doch bei ihren Kolleg*innen stößt sie damit auf Abwehr.

Als Teil ihrer Abschlussarbeit befragt sie Kolleg*innen zu Diskriminierung und Vorurteilen. Die meisten sagen, Diskriminierung komme bei ihnen in der Kita nicht vor. Gleichzeitig schildern sie einige Beispiele von Kindern, die Vorurteile äußern. Melike nimmt in den Gesprächen wahr, dass es sich um ein „schwieriges“ Thema handelt und die Kolleg*innen dazu tendieren, Diskriminierung zu leugnen oder zu rechtfertigen.

Melike hat eigene Diskriminierungserfahrungen reflektiert und ist sensibilisiert für ähnliche Erfahrungen von anderen. Sie hat während ihrer Ausbildung Gelegenheit, ihren Fragen nachzugehen und sie in einer Abschlussarbeit zu reflektieren. Im günstigen Falle sind die Themen Diversität und Diskriminierung Bestandteile des Ausbildungscurriculums ihrer Fachschule. Sie kann außerhalb ihrer Fachschule auf eine professionelle Infrastruktur zugreifen: ein pädagogisches Konzept (Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung), ein Netzwerk von engagierten Pädagog*innen, diskriminierungskritische Kinderbuchempfehlungen, fachliche Beratung, ein Fortbildungsangebot, das Angebot einer Antidiskriminierungs-Beratungsstelle für Diskriminierungsfälle, von denen junge Kinder betroffen sind.¹¹ Dies sind einige Gelingensbedingungen für Veränderungsprozesse in Kitas im Hinblick auf die Umsetzung der Kinderrechte, allen voran des Rechts der Kinder auf Schutz vor Diskriminierung.

11 z. B. die Beratungsstelle „KiDs – Kinder vor Diskriminierung schützen“ in Berlin/ Fachstelle Kinderwelten www.kids.kinderwelten.net [letzter Zugriff: 12.06.2021].

3 Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als Praxiskonzept gegen Diskriminierung

Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist eine Adaption des ‚Anti-Bias-Approach‘, eines Ansatzes gegen Einseitigkeiten¹² und Diskriminierung für Kinder ab zwei Jahren, der in den 1980er Jahren von Derman-Sparks in den USA mitentwickelt wurde (vgl. Derman-Sparks et al. 2020). In Deutschland wurde er seit 2000 als Praxiskonzept für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen erprobt und verbreitet (vgl. Wagner 2017). Übersetzt als Ansatz ‚Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung‘ geht es zunächst darum, sich der Ursachen und Wirkungen von Vorurteilen und Diskriminierung in Kindertageseinrichtungen bewusst zu werden. Gemeint sind Vorurteile und Abwertungen aller Art, die an den unterschiedlichen Merkmalen von Menschen festgemacht werden: an Hautfarbe, Herkunft, Sprache wie auch Religion, Geschlecht, sozialer Schicht, sexueller Orientierung, Alter, Behinderung. Die Erkenntnisse über Einseitigkeiten sind Grundlage von praktischen Veränderungen (vgl. ISTA 2017).

Der Ansatz basiert auf den in der UN-Kinderrechtskonvention allen Kindern zugestandenen Rechten. Er betont insbesondere das Recht auf Bildung und das Recht auf Schutz vor Diskriminierung. Damit hat er eine klare Wertorientierung: Unterschiede sind gut, diskriminierende Vorstellungen und Handlungsweisen sind es nicht. Das Motto ist: Vielfalt respektieren, Ausgrenzung und Diskriminierung widerstehen. Respekt für die Vielfalt findet eine Grenze, wo abwertende und stigmatisierende Äußerungen und Handlungen im Spiel sind. Interventionen sind gefordert, mit denen man sich deutlich gegen Abwertung und Ausgrenzung ausspricht.

Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass sich Kinder auch aus Vorurteilen und Einseitigkeiten ihr Bild von der Welt konstruieren: Kinder nehmen früh Unterschiede zwischen Menschen wahr und unterscheiden vertraute von unvertrauten Personen. Etwa im dritten Lebensjahr zeigen sie Unbehagen gegenüber äußeren Merkmalen und Besonderheiten von Menschen. Und sie verweisen auf solche Merkmale bei Aushandlungen um Spielpartner*innen und Spielideen: Sie wollen nicht neben bestimmten Kindern sitzen, sie nicht an der Hand halten oder schließen sie von ihrem Spiel aus, weil sie dick sind, ‚komisch reden‘, ‚seltsam aussehen‘, ein Junge/ ein Mädchen sind usw. Kinder bauen die Bezugnahme auf äußere Merkmale in die Durchsetzung ihrer Spielinteressen ein. Sie übernehmen dabei nicht 1:1, was Erwachsene sagen, sondern experimentieren mit einem Argumentationsmuster, das Vorurteile kennzeichnet: Ein Merkmal

12 Im Englischen „bias“: Kognitionspsychologisch meist unbewusste, systematische Verzerrungen in unseren Wahrnehmungen, Entscheidungen und Urteilsfindungen, durch Betonung eines Aspekts bei Ausblendung von anderen.

wird bewertet, für die ganze Person genommen und ‚begründet‘ ihre Sonderbehandlung oder ihren Ausschluss.

Die Auswirkungen solcher Ein- und Ausschlusspraxen unterscheiden sich je nachdem, welcher sozialen Gruppe ein Kind angehört. Für Kinder aus diskriminierten oder benachteiligten Familien können abwertende Urteile über ihre soziale Gruppe zu Beschädigungen ihres Selbstbildes führen, die ihre Lernbereitschaft ernsthaft gefährden.

Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung ist mit seinen Zielen, Prinzipien und Methoden geeignet, um Prozesse der inklusiven Qualitätsentwicklung in Kitas zu strukturieren (vgl. Wagner 2017). Er bezieht alle Vielfaltsaspekte ein, die im Leben von Kindern bedeutsam sind und orientiert auf vier Ziele (vgl. Derman-Sparks et al. 2020):

Ziel 1: Alle Kinder in ihren Identitäten stärken

- Jedes Kind findet Anerkennung und Wertschätzung, als Individuum und als Mitglied einer bestimmten sozialen Gruppe. Dazu gehören Selbstvertrauen und ein Wissen um seinen eigenen Hintergrund.

Ziel 2: Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen

- Auf der Basis einer gestärkten Ich- und Bezugsgruppen-Identität wird es Kindern ermöglicht, aktiv und bewusst Erfahrungen mit Menschen zu machen, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, so dass sie sich mit ihnen wohl fühlen und Empathie entwickeln können.

Ziel 3: Kritisches Denken über Gerechtigkeit anregen

- Das kritische Denken von Kindern über Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierung anzuregen heißt auch, mit ihnen eine Sprache zu entwickeln, um sich darüber verständigen zu können, was gerecht und was ungerecht ist.

Ziel 4: Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung

- Kritisch denkende Kinder werden ermutigt, sich aktiv und gemeinsam mit anderen für Gerechtigkeit einzusetzen und sich gegen einseitige oder diskriminierende Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind.

Die Ziele bauen aufeinander auf. Sie setzen an Alltagserfahrungen von Kindern und Familien an und realisieren sich im Alltag. Damit korrespondieren vier Ziele der Lernprozesse von pädagogischen Fachkräften:

- Um Kinder in ihren Identitäten und Familienkulturen zu unterstützen, brauchen pädagogische Fachkräfte ein positives Verhältnis und Bewusstheit über ihre eigene Identität und über ihre familienkulturellen Prägungen.
- Kindern eine aktive Auseinandersetzung mit Vielfalt zu ermöglichen geht nur, wenn Fachkräfte selbst wissen, mit welchen Aspekten von Vielfalt sie sich leichter und schwerer tun, wo ihre eigenen Vorurteile liegen und welche frühen Botschaften über Menschen sie selbst verinnerlicht haben.
- Kritisches Denken über Unrecht bei Kindern zu unterstützen, erfordert kontinuierlich Klärungen des eigenen Gerechtigkeitsbegriffs und eine kritische Reflexion der eigenen pädagogischen Routinen und Vorstellungen im Hinblick auf gerechte Teilhabe und Antidiskriminierung.
- Das Aktivwerden gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung bei Kindern zu ermutigen ist gebunden an die Reflexion eigener Erfahrungen mit Widerstand und an die Reflexion des Unbehagens und der Ängste beim ‚Nein-Sagen gegen Unrecht.

Wie man selbst und wie die eigene Praxis zur Ungleichheit und zu Ausgrenzung beiträgt, ist Gegenstand laufender Selbst- und Praxisreflexion. Die Verknüpfung von Diversitätsbewusstsein mit Diskriminierungskritik als Qualifikationsanforderung ist gebunden an den fachlichen Austausch in Teams. Ohne die vielfältigen Perspektiven und Erfahrungen anderer kann es nicht gelingen, seine jeweils für selbstverständlich und ‚normal‘ gehaltenen eigenen Sichtweisen zu hinterfragen. Am besten im ganzen Team einer Einrichtung geht es darum, schrittweise und systematisch den Prozess von vorurteilsbewusster Qualitätsentwicklung zu organisieren und dabei organisationales und individuelles Lernen zu verknüpfen (vgl. ISTA 2018; 2021).

Neben kontinuierlicher Selbst- und Praxisreflexion und dem Wissen über Diversität und Diskriminierung und deren Wirkungen auf die Identitätsentwicklung junger Kinder brauchen pädagogische Fachkräfte methodisch-didaktische Kompetenzen zur Umsetzung der Ziele Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Diese bestehen nicht im Übernehmen von vorgegebenen Praxistipps. Sie erfordern, Ziele auf den konkreten Kontext zu beziehen, in dem die pädagogische Praxis stattfindet. Hilfestellung geben Prinzipien, die im Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung das ‚Wie‘ der Gestaltung inklusiver pädagogischer Praxis zu folgenden Handlungsfeldern orientieren: Lernumgebung, Interaktion mit Kindern, Zusammenarbeit mit Eltern und Zusammenarbeit im Team (vgl. ISTA 2017, vier Bände).

3.1 Vielfalt respektieren

Die Bejahung von Unterschieden zeigt sich in den Einrichtungen daran, dass diese überhaupt sicht- und wahrnehmbar sind. Derman-Sparks, die Mitbegründerin des Anti-Bias-Approach, begründet dies so:

„Weil Kinder von ihrem ersten Lebensjahr an aufmerksam beobachten, was um sie herum geschieht, wird das, was sie nicht sehen oder hören, genauso bedeutsam wie das, was sie sehen und hören. Unsichtbarkeit löscht Identität und Erfahrung aus, Sichtbarkeit bestärkt Wirklichkeit. Darüber, wie sichtbar sie selbst und ihre Familien in der Umgebung sind, lernen Kinder, welchen Wert sie und ihre Familie haben.“
(Derman-Sparks 2014, 5)

Die Dominanzkultur zeigt sich darin, wer ‚da‘ ist und wer nicht. Wie dafür sorgen, dass alle sichtbar sind? Es braucht eine bewusste Strategie des Hereinholens der Perspektiven derer, die üblicherweise an den Rand gedrängt werden. Hierfür braucht es eine Analyse des Vorhandenen. Es wird kritisch gefragt: Wer oder was ist sichtbar? Welche Perspektiven überwiegen? Wer oder was fehlt? Sind z. B. in den Kinderbüchern nur bestimmte Familien und Familienkonstellationen abgebildet?

Das Herstellen von Sichtbarkeit erfolgt im Einverständnis mit dem jeweiligen Kind und seiner Familie, Gegenstand sind sie und ihre Erfahrungen aus erster Hand. In unreflektierten Praxen interkultureller Pädagogik gibt es häufig Darstellungen von Menschen in einer ‚touristischen‘ Perspektive: Dies ist der Fall, wenn Kinder und Familien sich nicht in ihrer jeweiligen Einzigartigkeit selbst präsentieren, sondern entlang von Klischees, Stereotypen, kulturalisierenden Zuschreibungen dargestellt werden. Stereotype Darstellungen tragen zum Prozess des ‚Othering‘¹³ bei, womit entgegen der ursprünglichen Absicht Gräben zwischen den Gruppen eher aufgemacht als geschlossen, und Dominanzverhältnisse gefestigt werden. Gelingt es hingegen, Kinder und Familien respektvoll zu repräsentieren, so ist dies immer mit einem Mehr an Verständigung und Gemeinschaft verbunden:

Inklusive Praxen sind solche, in denen darauf geachtet wird, dass alle beitragen können. Der Fokus auf etwas Gemeinsames als Ausgangspunkt ändert den Auftrag und lässt eine Bitte formulieren, die wirklich alle einbezieht. Wird solches zur Regel, fallen exkludierende Routinen eher auf und können bewusst unterbleiben.

3.2 Diskriminierung und Ausgrenzung widerstehen

Das Nein zu Ausgrenzung und Diskriminierung zeigt sich im Zurückweisen abwertender und diskriminierender Äußerungen und Handlungsweisen. Überprüft wird z. B.: Wie wird bei uns über Familien gesprochen? Die Sammlung umfasst Bezeichnungen wie: ‚intakte‘ Familien, ‚Bilderbuchfamilien‘, ‚vollständige‘ Familien,

13 Othering meint ‚Beanderung‘ oder ‚VerÄnderung‘, die Überbetonung von Unterschieden, womit Menschen zu ‚Anderen‘ gemacht werden (vgl. dazu ISTA 2017, Band 1; Band 2).

‚bildungsnahe‘ bzw. ‚bildungsferne‘ Familien, Flüchtlingsfamilien, A. hat ‚nur‘ eine Mama... Die Bezeichnungen enthalten Bewertungen, die normierend sind, insofern sie Auskunft darüber geben, was als ‚normal‘ und/ oder ‚wünschenswert‘ gilt. Gerade die abwertenden Bezeichnungen sind selten Selbstbezeichnungen der Menschen, sondern Zuschreibungen von außen. So bezeichnet zu werden ist mit der Erfahrung verbunden, als Person oder Gruppe abgewertet zu werden, weil man die erwünschte Norm vermeintlich nicht erfüllt. Um damit verbundene Herabwürdigungen zu vermeiden, gehört das Bemühen um eine inkludierende und respektvolle Sprache zum Schutz vor Diskriminierung.

Das Nein zur Ausgrenzung muss sich in der institutionellen Kultur der Einrichtung zeigen. Die institutionelle Kultur einer pädagogischen Einrichtung besteht aus dem Set an Glaubenssätzen, Werten, Grundannahmen, Traditionen, Erziehungsvorstellungen sowie dem Verständnis von Macht und Verantwortung. Diese Aspekte wirken handlungsleitend, ohne den Beteiligten unbedingt bewusst zu sein. Sie ist etwas anderes als die Summe der Familienkulturen der Beteiligten. Häufig spiegeln institutionelle Kulturen dominanzkulturelle Kategorisierungen wider. Dies ist erkennbar an den vorherrschenden Diskursen in einer Einrichtung über die unterschiedlichen Gruppen.

Im Konzept einer Kita heißt es: „In unserer Einrichtung sind auch die anderen Kulturen willkommen“. Eine Kollegin ist mit dieser Formulierung nicht einverstanden und fragt: „Wie ist das gemeint, wer ist WIR, wer sind die ANDEREN? Und wohin gehöre ich? Gehöre ich zu den ANDEREN?“ Die Kollegin ist es leid, immer wieder auf die ‚andere Kultur‘ festgelegt zu werden. Sie pocht darauf, dass eine Formulierung gefunden wird, die sie voll und ganz einbezieht. „Ich möchte zu dem WIR gehören!“ Eine solche inkludierende Bezeichnung zu finden ist nicht schwer. Die Schwierigkeit ist eher, dass den meisten Kolleg*innen nicht aufgefallen ist, dass sie mit dieser Formulierung Kinder, Familien, Kolleg*innen ausgeschlossen haben.

Solches zum Thema zu machen und den Anspruch zu verfolgen und zu unterstützen, dass alle ins Team-WIR einbezogen sein müssen, ist Aspekt einer diskriminierungssensiblen pädagogischen Praxis. Teams, die vielfältig zusammengesetzt sind, haben mehr Chancen, dass Ausgrenzung aufgedeckt wird. Sie müssen froh sein, wenn Teamkolleg*innen darauf aufmerksam machen wie im angeführten Beispiel. Die Stimmen der Kolleg*innen, die den Ausschluss benennen, müssen gehört werden. Relativierungen, Abschwächungen oder Rechtfertigungen sind unangemessen und müssen unterbleiben.

So wird das Team selbst zum Übungsfeld für das Aktivwerden gegen Diskriminierung: Die Überzeugung, dass alle Stimmen wichtig sind und auf keine verzichtet werden kann, um im besten Interesse der Kinder diese Einrichtung als einen demokratischen Lernort zu gestalten, schärft auch die Wahrnehmung für antidemokratische Stimmen. Nur wer erkennt, welche Positionen sich gegen die Demokratie richten, wird in der Lage sein, sich ihnen zu widersetzen.

Das Aktivwerden gegen Diskriminierung ist daher ein wichtiger Aspekt bei der Etablierung und Verteidigung einer demokratischen Kultur in Bildungseinrichtungen. Insofern verhelfen die Ziele und Prinzipien im Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung zu einer sicheren Navigation entlang von Rechten und Werten, die auch in Krisenzeiten wie der gegenwärtigen Pandemie Bestand hat (vgl. Fachstelle Kinderwelten 2020).

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Elementarbereich. S. 55–67. URL: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/gemeinsamer_bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=7 [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2014): Zwischen Gleichgültigkeit und Ablehnung. Bevölkerungseinstellungen gegenüber Sinti und Roma. Expertise Zentrum für Antisemitismusforschung, Zentrum für Vorurteils- und Konfliktforschung e.V. URL: www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_bevoelkerungseinstellungen_gegenueber_sinti_und_roma_20140829.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2019): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/leitfaden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&v=4 [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Auma, Maisha M. (2020a): Bridging the Diversity Gap in Children's Literature. Keynote für Internationales Webinar DRIN – Visionen für Kinderbücher am 04.06.2020. URL: www.goethe.de/resources/files/pdf204/diversity_gap_childrens_books.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Auma, Maisha M. (2020b): Ein Empathiegefälle in der Kinderliteratur? Beitrag für das Goethe Institut Finnland. URL: www.goethe.de/ins/fi/de/kul/sup/drin/21776838.html [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- AWO (2021): Themenblatt Adultismus. URL: https://www.awo.org/sites/default/files/2021-01/DEVI_Adultismus_Themenblatt__0_0.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Derman-Sparks, Louise/Olsen-Edwards, Julie mit Goins, Catherine M. (2020): Anti-Bias Education for Young Children & Ourselves, 2. Aufl. Washington: NAEYC Books.
- Derman-Sparks, Louise (2014): Soziale Bezugsgruppen in der kindlichen Identitätsentwicklung und ihre Bedeutung für eine Pädagogik der Inklusion. Vortrag 4. Baustelle Inklusion. URL: https://baustelle2014.kinderwelten.net/content/vortraege/pdf/1-Louise_Derman-Sparks.pdf [letzter Zugriff: 01.07.2021].
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2019): Das Kindeswohl neu denken. Kinderrechtsbasierte Ermittlung und Bestimmung des Kindeswohls. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_Kindeswohl_nicht_barrierefrei.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Diekmann, Janine/Geschke, Daniel/Braue, Ina (2017): Diskriminierung und ihre Auswirkungen für Betroffene und die Gesellschaft. URL: www.idz-jena.de/wsddet/wsd2-4/ [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Fachstelle Kinderwelten (2019): Glossar. URL: situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/08/01_Glossar-Stand-2019.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Fachstelle Kinderwelten (2020): Die Corona-Krise in der Kita vorurteilsbewusst angehen. Kinderwelten Info 1/2020. URL: situationsansatz.de/wp-content/uploads/2020/12/IST-201210kinderwelten_interaktiv.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2017): Inklusion in der Kitapraxis. 4 Bände. 2. Aufl., Berlin: Wamiki.

- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2018): Inklusion in der Fortbildungspraxis. Lernprozesse zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung begleiten. Ein Methodenhandbuch. Berlin: Wamiki.
- ISTA/ Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.) (2021): Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas. Verfahren und Instrumente für die interne Evaluation zur Weiterentwicklung inklusiver pädagogischer Praxis. Berlin: Wamiki (im Erscheinen).
- Liebel, Manfred (2010): Diskriminiert, weil sie Kinder sind – Ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, S. 307–319.
- Maywald, Jörg (2014): Recht haben und Recht bekommen – der Kinderrechtsansatz in Kindertageseinrichtungen. URL: www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_maywald_II_2014_1_.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Studie/studie_das_menschenrecht_auf_bildung_u_der_schutz_vor_diskriminierung.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Özdemir, Kadir A. (2020): Ende Gelände der weißen Klassenzufriedenheit. URL: www.migazin.de/2020/07/30/defragmentiert-ende-gelaende-der-weissen-klassenzufriedenheit/ [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Prenzel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Richter, Sandra (2012): Adultismus – erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. In: KitaFachtexte. URL: www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/adultismus-die-erste-erlebte-diskriminierungsform-theoretisch-grundlagen-und-praxisrelevanz/ [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.
- Save the Children/Deutsche Liga für das Kind (Hrsg.) (2017): KIndgeRECHT von Anfang an – Kinderrechte und Erziehungspartnerschaft in früher Tagesbetreuung. Eine Bestandsaufnahme kinderrechtsbasierter Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. URL: www.savethechildren.de/fileadmin/KIndgeRECHT_Rechtsgrundlagen.pdf [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- UNICEF (o. J.): Die UN-Kinderrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit. URL: www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- UNICEF (o. J.): Was ist Gewalt gegen Kinder? URL: www.unicef.de/informieren/aktuelles/gewalt-gegen-kinder-beenden/was-ist-gewalt-fragen-und-antworten [letzter Zugriff: 12.06.2021].
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2017): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder (überarbeitete Neuausgabe).
- Walker, Alice (1993): Sie hüten das Geheimnis des Glücks. Hamburg: Rowohlt.

Häuser und Bildungslandschaften für Kinderrechte

Christa Kaletsch und Sonja Student

Einleitung: Die UN-Kinderrechtskonvention als Werte- und Gestaltungsrahmen

„Zuerst haben wir gedacht: Kinderrechte? Nee, das jetzt auch noch, wir sind schon pickepacke voll und sehr belastet. Wir haben uns dann trotzdem drauf eingelassen und immer mehr bemerkt: Das ist gar nichts Zusätzliches. Im Gegenteil, das gibt uns Halt und hilft uns eine gute Struktur zu entwickeln.“ (Lehrkraft 1)¹
Das berichtet die Leiterin einer Kita, als sie rückblickend auf die Entwicklung ihrer Einrichtung zum *Haus der Kinderrechte* schaut.

Abb. 4: Unser Haus der Kinderrechte



1 Im vorliegenden Beitrag werden Aussagen von Lehrkräften, Fachkräften und Schulleitungen genutzt, die im Rahmen von verschiedenen Fortbildungen entstanden sind. Diese werden im Folgenden angegeben durch den Hinweis Lehrkraft mit durchnummerierter Angabe.

In ihrer Reflektion zeigt sie idealtypisch einen Entwicklungsweg mit anfänglichen Befürchtungen, Wagnissen und Ausdauer dabei, Einblicke in die Tiefenstruktur der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) zu gewinnen und daraus eine Orientierung gebende Ordnung für die Gestaltung des (eigenen) Bildungsalltags zu entwickeln. Das Zitat stellen wir dem Beitrag voran, da es als Klammer dient, zum einen die Entwicklung unserer Angebote zur Förderung einer kinderrechtsbasierten Demokratieförderung in Schulen und Kitas nachzuzeichnen und zu verdeutlichen, welche Relevanz die Entwicklung einer entsprechenden Haltung dabei hat. Der Text folgt einer schulentwicklungs-/organisationsentwicklungsperspektivischen Spur und beschreibt, wie eine explizite Bezugnahme auf die Kinderrechte erfolgen und welche Effekte sie bewirken kann.

1 Kinderrechte sind mehr...

1.1 Von Einzelprojekten zur Institutionen-Entwicklung

Viele Bildungseinrichtungen (vor allem Schulen und Kindertagesstätten), die am Kinderrechteprogramm des Vereins ‚*Makista – Bildung der Kinderrechte und Demokratie*‘ teilnehmen, hatten sich bereits vorher in irgendeiner Weise mit den Kinderrechten beschäftigt: sei es als Thema im Unterricht und Projekten, Beteiligungsvorhaben in der Kommune oder als globales Engagement für Kinder in anderen Ländern. Im Verlauf des gemeinsamen Arbeitens wurde den Lehr- und Fachkräften deutlich: Kinderrechte sind mehr als ein ‚einzelnes Projekt‘. Sie verlangen einen ganzheitlichen pädagogischen Ansatz, der vom Wohl aller Kinder und jedes einzelnen Kindes, ihren besten Interessen und ihren Rechten her denkt und handelt. Es braucht alle Dimensionen: kindgerechte Haltungen und Handlungen, eine Kinderrechte-Kultur und fördernde Strukturen. Der Prozess einer ganzheitlichen Kinderrechte-Orientierung fängt im Kleinen an, mit den handelnden Personen selbst, in der eigenen Kita, der Schule, dem Jugendhaus, der Kommune bis hin zu weltweiten Zusammenhängen. Es ist lokal und global oder glocal! Was für jede einzelne Einrichtung gilt, entspricht auch der Entwicklung von Bildungsnetzwerken für Kinderrechte.

Makista hat in der Gründungsphase von 2000 bis 2010 eine Reihe von Kinderrechts-Projekten durchgeführt (u. a. gemeinsam mit UNICEF-Deutschland den Junior-Boschafter für Kinderrechte mit der jährlichen Preisverleihung in der Frankfurter Paulskirche für vielfältige Aktionen von Kitas, Schulen, Jugendeinrichtungen, Kinder- und Jugendgruppen sowie engagierter einzelner Kinder und Jugendlicher). Eine Neuorientierung erfolgte 2010 aus der Einsicht: Trotz zahlreicher eindrucksvoller Projekte hat sich die *Kultur* in den meisten beteiligten Einrichtungen nicht oder nur geringfügig verändert. Was fehlte, war

eine nachhaltige (Weiter)Entwicklung der beteiligten Institutionen zum ‚Haus der Kinderrechte‘ und eine fördernde begleitende und offene Struktur.

2010 wurde das bundesweit erste Netzwerk von Kinderrechteschulen in Hessen (Fokus Rhein-Main-Gebiet) aufgebaut. In einem systematischen Schulentwicklungsprozess an zunächst zehn Schulen entstanden aus dem Bedarf der Schulen, dem regelmäßigen Austausch zwischen ihnen sowie einer begleitenden Beratung und Expertise sowohl ein Kinderrechte-Fortbildungsprogramm als auch eine Vielzahl von Materialien für die verschiedenen Altersgruppen (vgl. Edelstein et al. 2014). In den Folgejahren wurde aus dem regionalen ein hessenweites Netzwerk von mittlerweile 30 Schulen aller Schulformen. Es folgte ein Programm für Kitas (Kleine Worte – Große Wirkung! Kinderrechte in der frühkindlichen Bildung und Sprachförderung). Ab 2018 entstand mit *KindGeRecht* in Hessen ein landesweites Projekt zur Unterstützung von Bildungslandschaften². „Der Ausdruck Bildungslandschaft soll anzeigen, dass nicht administrative Anordnungen gemeint sind, sondern eine sinnvolle Verteilung und Verbindung von Aufgaben, für welche die beteiligten Einrichtungen gemeinsam Verantwortung übernehmen“ (Krappmann/Petry 2016, 50). Dem Programm kommt zugute, dass die langjährige reflektierte Erfahrung und die vertiefte Beschäftigung mit den Kinderrechten als Fundament und Startpunkt in den Aufbau von Bildungslandschaften eingehen konnte. Es geht darum, die Bedeutung der Kinderrechte zu kennen und zu verstehen – und zwar bei allen an der Einrichtung Beteiligten, vom pädagogischen Personal, den Kindern und Jugendlichen, den Eltern bis zu den Partner*innen im Sozialraum. Eine Kultur der Rituale im Alltagshandeln und entgegenkommende Strukturen in Institutionen helfen dabei, dass eine kinderrechtsbewusste Demokratie-Förderung im Alltag spürbar ist und alle Kinder auf dem Weg ihres Aufwachsens möglichst selbstverständlich eine nachhaltige Förderung ihrer Entwicklung und Teilhabe erleben können.

Parallel engagiert sich Makista auf Landesebene im Bündnis *Demokratiebildung nachhaltig gestalten* und auf Bundesebene erstens in dem Themennetzwerk Bildung der National Coalition und zweitens im Bündnis *Bildung für eine demokratische Gesellschaft*. So werden die Themen Kinderrechte, Demokratiebildung, Nachhaltigkeit und politische Bildung zusammengeführt. Die Ergebnisse dieser Beratungen und Reflektionen fließen wiederum in die regionalen Netzwerke und die einzelnen Bildungseinrichtungen zurück. So verzahnen sich vertikale und horizontale Vernetzung und es entsteht eine Spirale des Lernens aus Theorie und reflektierter Praxis, welche die verschiedenen Perspektiven auf allen Ebenen berücksichtigt.

2 Gefördert ist das Projekt im Landesprogramm *Hessen aktiv – für Demokratie und gegen Extremismus*.

1.2 Von der impliziten zur expliziten Kinderrechtsbildung: „Das gibt uns Halt“

Zurück zum Anfang unseres Textes: „Nee, das jetzt auch noch, wir sind schon pickepacke voll und sehr belastet. Wir haben uns dann trotzdem drauf eingelassen und immer mehr bemerkt: Das ist gar nichts Zusätzliches. Im Gegenteil, das gibt uns Halt und hilft uns eine gute Struktur zu entwickeln.“ (Lehrkraft 1)

Wenn die Bedeutung und die Tiefenstruktur der UN-Kinderrechtskonvention ganzheitlich gesehen werden und ihre Verwirklichung zugleich als schrittweiser Entwicklungsprozess erfolgt, können die Kinderrechte ihre ordnende und orientierende Kraft für alle an Schule (oder Kita) Beteiligten entfalten. Das wird von vielen Teilnehmenden an Pädagogischen Tagen zum Schwerpunkt *„Auf dem Weg zur Kinderrechtesschule“* bestätigt. So formuliert die Schulleiterin einer Grundschule: „Plötzlich fiel es mir wie Schuppen von den Augen. Aus vielen einzelnen Bausteinen wurde ein Gesamtbild: Unser eigenes Haus der Kinderrechte.“ (Lehrkraft 2) Es wird deutlich: Alles an der Schule hat mit den Kinderrechten zu tun und vieles, was in der Schule schon implizit getan wird, war bisher noch nicht mit den Kinderrechten verbunden und ihre Verbindlichkeit für das gesamte Lernen und Leben in der Bildungseinrichtung festgeschrieben. Jetzt hilft es, ausgehend von den Grundprinzipien der KRK (vgl. Kap. 2.3) zu schauen: ‚Was machen wir schon gut und wo können, wollen und müssen wir uns verbessern, um den besten Interessen der Kinder und ihren expliziten Rechten nachzukommen.‘ Mit diesem Ziel hat Makista den oben benannten Pädagogischen Tag konzipiert und sich dabei u. a. mit dem Landesprogramm Kinderrechtesschulen in Nordrhein-Westfalen ausgetauscht (vgl. Kaletsch et al. 2016). Die Teilnehmenden lernen dabei mit Bezug auf die Ausführungen von Maywald (2012) die Bedeutung der KRK als

„das bisher umfassendste Menschenrechtspapier kennen. Es umfasst sowohl die bürgerlichen Freiheitsrechte als auch die sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Rechte. Sie setzt sich bewusst mit der besonderen Rolle des Kindes im Menschenrechtssystem auseinander. Sie erkennt an, dass Kinder von Beginn an Menschen und damit ohne Einschränkung Träger*innen von Menschenrechten sind. Gleichzeitig setzt sie sich bewusst mit den spezifischen entwicklungsbedingten Bedürfnissen von Kindern auseinander [...]. Als ‚Seiende‘ sind sie [die Kinder] einerseits Menschen wie alle anderen auch. Als ‚Werdende‘ sind sie andererseits Menschen in einer besonders dynamischen Entwicklungsphase. Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ist asymmetrisch: Erwachsene tragen Verantwortung für Kinder, nicht jedoch umgekehrt Kinder in gleicher Weise für Erwachsene“ (ebd., 14 ff).

Der Pädagogische Tag gibt Einblick in die Tiefenstruktur der KRK: Vorrang des Kindeswohls, die Prinzipien von Schutz, Gleichheit, Förderung und Partizipation. Außerdem werden verschiedene einzelne Rechte thematisiert und

diesen Prinzipien zugeordnet. Es geht um das *explizite* Verstehen der Ganzheitlichkeit der Kinderrechte und ihren konkreten Bezug zu den bereits vorhandenen Vorhaben und Ressourcen an der eigenen Einrichtung (*implizite Kinderrechte*). Erst die Bewusstmachung der impliziten kindgerechten Haltungen, Handlungen und Strukturen als explizite Rechte von Kindern und Verpflichtungen von Erwachsenen führt zu einer Kinderrechtekultur. Die gemeinsame Auseinandersetzung mit den Kinderrechten als handlungsleitender Bezugsrahmen in Institutionen und Gemeinwesen bietet die Chance der Entwicklung einer „Kultur der Menschenrechte“ (Fritzsche 2019, 48). Die Kinder erfahren, dass respektvoller Umgang, Gehör und Partizipation kein ‚Geschenk gutmeinender Erwachsener‘ sind, die in Krisenzeiten wieder storniert werden können. Sondern sie sind ihre Menschenrechte/Kinderrechte als Subjekte von Anfang an. Diese Erkenntnis ist nicht nur grundlegend für das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern, sondern selbstverständlich auch für die Beziehung zwischen Pädagog*innen und Kindern. Die Aufnahme in das Schulprogramm, in dem explizite Formen der Kinder- und Menschenrechtsbildung und der Realisierung der Kinderrechte benannt werden, trägt zu einer nachhaltigen Implementierung bei. Im Programm einer Kinderrechte-Grundschule heißt es:

„Gemeinsam mit allen Beteiligten unseres quicklebendigen Miteinanders blicken wir in ritualisierten Evaluationsprozessen auf eine wachsende Verinnerlichung der Kinderrechte in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen zurück. Es ist uns gelungen, die Rechte der Kinder auf Gleichheit, Förderung, Schutz und Partizipation in den Mittelpunkt unserer pädagogischen Arbeit im ganztägigen Lernen zu rücken. Beobachtungen, Fragebögen und Interviews haben gezeigt, dass die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an ihrem eignen Lernprozess mit allen Sinnen für ein wertschätzendes und konstruktives Lernklima gesorgt hat. Die Haltung, Lernprozesse mit Kindern und nicht nur für sie zu beschreiben, hat bei allen Beteiligten ein Überdenken und zum Teil eine Änderung ihrer Rolle angestoßen.“ (Lehrkraft 3)

1.3 Leicht zugänglich und alltagstauglich

Die Arbeit mit und zu den Kinderrechten sollte leicht zugänglich, einfach handhabbar und damit selbstverständlich alltagstauglich sein. Gleichzeitig ist es wichtig, die Grundlagen menschenrechtlicher Konzepte zu vermitteln und darauf zu achten, dass durch Reduktionen nicht wesentliche Aspekte verloren gehen (vgl. Kaletsch/Gebhard 2021, 19ff). Dabei bieten sich zwei Strukturierungshilfen an: zum einem die vom UN-Kinderrechtsausschuss besonders hervorgehobenen vier Grundprinzipien: Gleichheit, Schutz, Förderung und Partizipation, zum anderen die drei Rechtskategorien: Schutz-, Beteiligungs-, und Förderrechte. Indem der UN-Kinderrechtsausschuss vier (materielle Rechte beschreibende) Artikel der

Kinderrechtskonvention herausgreift und in diesen Grundprinzipien erkennt, vermittelt sich zum einen die Bedeutung des Subjektstatus der Kinder und die daraus resultierende Erkenntnis, dass es bei der Kinderrechtskonvention insbesondere um die Beteiligung und Stärkung von Kindern geht. Zum anderen wird deutlich, dass in der Architektur der UN-KRK der Unteilbarkeit der Menschen-/Kinderrechte eine zentrale Bedeutung beigemessen wird. Unteilbarkeit meint: die Wahrnehmung der wechselseitigen Aufeinander-Bezogenheit der einzelnen Rechte. Dadurch wird deutlich, dass Menschenrechts-/Grundrechts- oder Kinderrechtsträger*innen nur das eine Recht in vollem Umfang genießen können, wenn auch die anderen Rechte gewährleistet sind. Zum Beispiel: Das in Artikel 6 beschriebene Recht auf Leben beschreibt mehr als den Schutz der körperlichen und seelischen Unversehrtheit des Kindes. Es nimmt auch die Bedingungen in den Blick, in denen Kinder aufwachsen und sensibilisiert für die Unterstützung bei der Förderung und die Notwendigkeit des Ausgleichs ungleicher Bedingungen. Dies wird durch die Betonung des Rechts auf Nichtdiskriminierung in Artikel 2 verstärkt. Dadurch werden die (erwachsenen) Schlüsselakteur*innen dazu angeregt, Gelegenheitsräume für Kinder- und Jugendpartizipation so zu gestalten, dass alle mitmachen können. Dies bedeutet, dass zur Durchsetzung des in Artikel 12 aber auch 3 beschriebenen Rechts auf Partizipation insbesondere geeignete Wege gesucht werden müssen, die *allen* Kindern gleichermaßen Zugangsmöglichkeiten zu den entsprechenden Gremien, Medien und Inhalten der Meinungsfindung und Mitbestimmung geben. Der in Artikel 3 formulierte Vorrang des Kindeswohls kann als ein Leitprinzip aller Arbeit mit Kindern im Lichte der Kinderrechte betrachtet werden und fordert dazu auf, bei allen Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen öffentlicher oder privater Einrichtungen nach dem *best interest of the child* zu fragen oder anders ausgedrückt: dass bei allen Entscheidungen das Wohl des Kindes *vorrangig* zu berücksichtigen ist.

1.4 Drei Ebenen: Über, durch und für Kinderrechte

Die Ausrichtung an den Kinder- und Menschenrechten beschreibt vor allem eine Haltung, in der alle sich begegnen und die stilbildend für die Interaktionen zwischen den Beteiligten ist. Dabei kommt selbstverständlich den Erwachsenen eine andere Rolle zu als den Kindern. Außerdem übernehmen Erzieher*innen, Übungsleiter*innen und insbesondere Lehrer*innen (die als Beamten*innen den Staat repräsentieren) in der Kinderrechtsbildung andere Aufgaben als die Erziehungsberechtigten. Trotzdem bieten die Kinderrechte für alle Beteiligten eine wesentliche Bezugsgröße, auf die alle möglichst selbstbewusst und selbstverständlich zugreifen können sollten.

Eine Orientierung an den drei Ebenen der Kinder- und Menschenrechtsbildung (vgl. Reitz/Rudolf 2014, 18) ist dabei handlungsleitend.

1.4.1 Bildung über Kinderrechte

Informationen und Wissen über die Kinderrechte stärken die Kinder in der Wahrnehmung ihrer Rechte, helfen ihnen, bei Verletzungen dieser sprechfähig zu bleiben und unterstützen sie, sich für ihre eigenen Rechte und die anderer Kinder einzusetzen. Erfahrungsgemäß stärkt das Wissen um die Kinderrechte zugleich alle, die sich im *Haus der Kinderrechte* um das Wohl und die Interessen der Kinder bemühen. Eine Ausrichtung an den Kinderrechten im Sinne der Förderung einer Kultur der Kinderrechte bezieht sich auf die Kinderrechte weniger als ein Instrumentarium des juristisch fundierten Beschwerdewegs. Es geht vielmehr um die Entwicklung einer Grundlage für ein konstruktives Miteinander, bei dem in schwierigen, herausfordernden Momenten und/oder in Aushandlungsprozessen die Kinderrechte als Bezugsrahmen für die Bewertung und Entscheidungsfindung genutzt werden können.

Eine explizite Beschäftigung mit und daraus resultierend ein grundlegendes Wissen über Kinderrechte ist dabei essenziell. Das Deutsche Institut für Menschenrechte macht hierzu in einem Dossier deutlich:

„Wer seine Rechte kennt, kann einfordern, dass der Staat seinen Verantwortlichkeiten gerecht wird – im Handeln seiner Behörden, der Pädagog*innen und durch die Schaffung entsprechender Strukturen, damit Kinder- und Menschenrechte nicht missachtet und Verletzungen angemessen thematisiert werden. Explizite und rechtebasierte Menschenrechtsbildung hat also eine andere Aussage und Wirkkraft als moralische Appelle und Bitten“ (DIMR 2016, 2).

Nach unserer eigenen Fortbildungs- und Beratungserfahrung, aber auch der entsprechenden Befragungen der National Coalition, kommt es wiederkehrend zu dem Befund, dass die Kenntnisse über die Kinderrechte bei professionell mit Kindern und Jugendlichen (in schulischen und außerschulischen Bildungszusammenhängen) Arbeitenden noch immer nicht flächendeckend/ausreichend gewährleistet ist. Daher sollte eine Beschäftigung mit den Kinderrechten und ihrem Stellenwert in dem System der auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948 folgenden Menschenrechtspapiere in allen Fortbildungen mit Schlüsselakteur*innen und pädagogisch Tätigen eine Rolle spielen. Subjektorientierte Zugänge laden die Teilnehmenden ein, sich ganz niedrigschwellig mit dem in ihnen ‚schlummernden Kinderrechtsverständnis‘ zu verknüpfen. Dieses Vorgehen erleichtert einen Zugang, in dem alle Teilnehmenden (Erzieher*innen, Erziehungsberechtigte aber auch Lehrer*innen) eine nicht selten vorhandene Scheu vor Menschenrechtspapieren verlieren. „Liebe und Geborgenheit, eine sichere Umgebung, ein Dach überm Kopf, aber auch Spielen, sich erholen und sich entwickeln können“, diese und ähnliche Aspekte werden benannt, wenn die Teilnehmenden an Studien- und Teamtagen oder Elternabenden der

in der *Glücksstudie* (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010, 8) aufgeworfenen Frage nachgehen und Aspekte sammeln, „die ein Kind braucht, um glücklich leben zu können“ (Kaletsch 2019, 161). Dabei finden sich häufig Themen, die noch nicht im Grundrechtsverständnis des Grundgesetzes erfasst und erst in einem der Artikel der UN-Kinderrechtskonvention aufgegriffen und formuliert worden sind:

Ein Bewusstsein für das Recht auf Freizeit und Erholung beispielsweise, das auch Aspekte der Förderung und Entwicklung von Kreativität und Freiräumen beinhaltet, kommt erst durch die Kinderrechte in den Blick des deutschen Diskurses zu Grund- und Menschenrechten. So lässt sich ein Verständnis für die Unabgeschlossenheit und das Entwicklungspotenzial der Menschenrechte und Menschenrechtsdiskurse vermitteln. Zugleich wird verdeutlicht, dass es Menschen braucht, die sich für die Menschenrechte engagieren und auf Miss- und Fehlstände hinweisen. Am Beispiel des Rechts auf Zugang zu sauberem Wasser, das aktuell immer mehr Aufmerksamkeit erfährt, lässt sich dies gut veranschaulichen. Hier kommen Fragen von globalen Zusammenhängen der Kinder- und Menschenrechtsbildung ganz selbstverständlich zusammen. Gefragt nach Themen, die sie beschäftigen, benennen (Grund)Schüler*innen nicht selten Fragestellungen, die sich auf Klima und Umweltthemen beziehen und die sich gut im Sachunterricht thematisieren lassen. Dabei einen Zusammenhang zu den Kinderrechten herzustellen ist dann nur noch ein kleiner Schritt – vorausgesetzt die begleitenden Pädagog*innen haben die Spur zur expliziten Benennung der Kinderrechte aufgenommen.

Anlässe, die Kinderrechte zu thematisieren, ergeben sich in vielen Fächern und Projekten. So lässt sich nachhaltig, wiederkehrend zu den Kinderrechten arbeiten. Die Ergebnisse einer Befragung, in der deutlich wurde, dass Schüler*innen sich eindeutig mehr Mitbestimmung insbesondere auch in Bezug auf Unterrichtsthemen wünschten, wurde in einer Kinderrechtesschule zum Anlass genommen, den Wünschen der Kinder entsprechende Unterrichtseinheiten zu planen und dabei darauf zu achten, dass Inhalte auf die Kinderrechte bezogen und klar benannt werden (vgl. Berend/Leonhardt 2018). Dieses Vorgehen selbst stellt eine konkrete Umsetzung des in Artikel 12 formulierten Rechts auf Mitbestimmung dar. Auch dies kann und sollte zum Anlass genommen werden, die Kinderrechte explizit zu benennen. Bei der Information über Kinderrechte sollten die Kinder selbst eine aktive Rolle spielen. In einigen Kinderrechtesschulen haben einzelne Klassen oder Gruppen von Kindern und Jugendlichen die Verantwortung für die Verbreitung der Kinderrechte in der Schule oder über die Schule hinaus übernommen. Im Projekt *Kinderrechte in Peer-to-Peer-Projekten* in Rheinland-Pfalz und Hessen haben z.B. Grundschulkindern die Verantwortung für benachbarte Kitas übernommen und Jugendliche aus weiterführenden Schulen für Grundschulkindern. Die Ergebnisse sind in der gleichnamigen Makista-Broschüre dokumentiert worden (vgl. ebd.).

1.4.2 Bildung durch Kinderrechte

Kinder und Jugendliche verstehen am besten, was Kinderrechte sind, wenn sie erleben, dass sie im Sinne der Kinderrechte behandelt werden und alle Menschen sich in Anerkennung der Menschenrechte begegnen. Durch die Entwicklung einer entsprechenden menschenrechtsorientierten Haltung können Kinder und Jugendliche ganz selbstverständlich das Leben mit und in den Kinderrechten erfahren.

Je jünger die Teilnehmenden an Bildungsprozessen sind, umso wichtiger ist die *Erlebnisebene*. Insbesondere in der frühkindlichen Bildung kommt dem Erleben und damit auch der Haltung der pädagogisch Agierenden eine große Bedeutung zu. Dazu das Deutsche Institut für Menschenrechte:

„Da Kinder praktische Gelegenheiten und Erfahrungsräume zur Ausübung ihrer Rechte benötigen, sollte Menschenrechtsbildung in alltäglichen Situationen verankert sein. Der Zusammenhang von Bedürfnissen und Rechten, Pflichten und Regeln lässt sich auch in Kindertagesstätten von Beginn an thematisieren und sowohl auf das eigene Handeln als auch auf das Handeln von anderen (Kindern wie Erwachsenen) beziehen“ (DIMR 2016, 3).

Dieser Hinweis ist erfahrungsgemäß deshalb wichtig, da die Einführung einer Kinderrechtsorientierung bei Erwachsenen nicht selten mit der Befürchtung der Bewertung und der Anklage verknüpft sein kann. Dies kann von Abwehr begleitet sein und Rechtfertigungsnarrative hervorrufen. Es geht jedoch vielmehr darum, alle Beteiligten zu unterstützen und ihnen den Umgang mit Herausforderungen zu erleichtern. Entsprechend formuliert das Deutsche Institut für Menschenrechte in einem Dossier zu *Menschenrechte von Anfang an. Die Bedeutung frühkindlicher Menschenrechtsbildung*:

„Die Stärkung der Kinderrechte geht Hand in Hand mit der Stärkung der Menschenrechte von Erwachsenen. So sind Kinder- und Menschenrechte nicht als zusätzliches Thema oder gar als Belastung anzusehen, sondern als integraler Bestandteil der Organisation und der Gestaltung des pädagogischen Alltags sowie von Beziehungen und Interaktionen. Kinder- und Menschenrechte sind ein Bezugs- und Orientierungsrahmen, der in alltäglichen Fragen unterstützend und klärend wirken kann“ (DIMR 2016, 1).

Aus Sicht der Schulleiterin einer hessischen Kinderrechtesschule hört sich das so an:

„Die Art der Kommunikation im Lehrer*innen-Zimmer hat sich völlig geändert. Es werden keine witzigen Bemerkungen mehr über Schüler*innen gemacht, sondern nur

noch mit Respekt und Wertschätzung über die Kinder gesprochen – auch dann, wenn es mal um schwierige Situationen geht.“ (Lehrkraft 4)

Ein Bewusstsein für das Verletzungspotenzial ist zentral für die Entwicklung einer kinderrechtsbewussten Haltung, in der Kinder und Jugendliche sich eingeladen fühlen, Ideen einzubringen, Missstände zu benennen und Sorgen oder Kummer zu äußern. Ritualisierte Formen und feste Strukturen, in denen Kritik und Beschwerden selbstverständlich eingebracht und thematisiert werden können, unterstützen das Erleben, Träger*in von Rechten zu sein und selbstverständlich von dem Recht auf Meinungsfreiheit Gebrauch zu machen. Eine solche Atmosphäre ermöglicht auch Solidarität und das Eintreten für die Rechte anderer. Bedenklich stimmen müssen in diesem Zusammenhang die Berichte von Schülervorteiler*innen, die sich mit viel Elan und auch grundsätzlicher Zustimmung von Schulleitungen um ein Meinungsbild der Schüler*innenschaft bezüglich der Umsetzung der Corona-Bedingungen im Jahr 2020 bemühten. Sie erlebten dann aber Zurückweisung, als sie Kritikpunkte (in einer sehr sachlichen und angemessenen Form) vortrugen. Sie wandten sich mit der Bitte um Unterstützung an Makista. Das gemeinsam an Schulleitungen mit dem Angebot zur Unterstützung formulierte Schreiben erzielte auch nur mäßige Resonanz.

Fehlerfreundlichkeit und die *Fähigkeit zur Selbstreflexion/Selbstkritik* sind wiederum wichtige Voraussetzungen dafür, dass sich in Kollegien und Teams eine kinderrechtsbewusste Haltung entwickeln und ernstgemeinte Partizipationsangebote etabliert werden können.

„Die Relevanz der Kinderrechte, die spüre ich tagtäglich. Es gibt so viele Gelegenheiten, in denen ich Gefahr laufe, ein Kinderrecht zu verletzen, z. B. indem ich den Schüler*innen zu wenig vertraue, die Geduld verliere und/oder durch eine unbedachte Bemerkung ein Kind verletzen kann“ (Kaletsch/Rech 2015, 52 ff),

berichtet eine Förderschullehrer*in und macht deutlich, wie wichtig ihr die Kinderrechte als Bezugs- und Reflexionsrahmen für ihr Tun ist. „Passiert mir sowas, greife ich das spätestens am nächsten Tag auf und bespreche mit den Schüler*innen die Situation und was das mit den Kinderrechten zu tun hat“ (Lehrkraft 5). Ein aktiver Bezug auf die Kinderrechte bei der Reflexion von Alltagssituationen kann auch für Praxisgruppen, in denen pädagogische Teams zur Intervention zusammenkommen, hilfreich sein. Die Frage nach den in einer Situation relevanten Kinderrechten und deren Abwägung können helfen, Auseinandersetzungen bei divergierenden Einschätzungen von Situationen und unterschiedlich favorisierten Handlungsstrategien zu versachlichen, und verhindern, Konflikte auf einer persönlichen Ebene auszutragen. Der Kinderrechtsbezug hilft, den Blick zu schärfen für das gemeinsame Interesse an der Förderung des Kindeswohls und danach zu fragen, was in der konkreten Situation das Beste für das Kind ist.

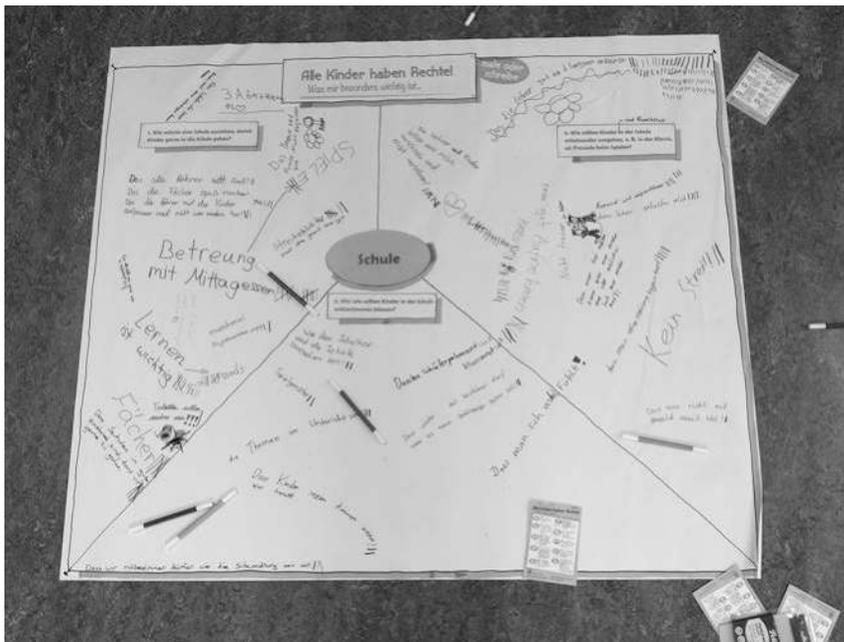
Weiterführende Schulen entdecken insbesondere bei Fragen des Umgangs mit diskriminierenden, die Würde des Menschen in Frage stellenden Diskursen und Verhaltensweisen die Chance eines aktiven Bezugs auf die Kinderrechte. „Es ist natürlich schlau, das alles auf die Grund- und Menschenrechte zu beziehen. Nur sind wir bis jetzt einfach gar nicht selbst darauf gekommen, das zu tun“ (Lehrkraft 6), berichtet ein Fachbereichsleiter einer weiterführenden Schule und zeigt sich interessiert, stärker gemeinsam mit einem Schul-Team in die Entwicklung eines menschenrechtsbasierten Bezugsrahmens zu arbeiten. In diesem Zusammenhang müssen wir insbesondere in weiterführenden Schulen dafür sensibilisieren, dass Kinderrechte auch für *Jugendliche* eine große Bedeutung entfalten können. Die Rechtsträgerschaft endet mit der Erlangung der Volljährigkeit. Dadurch haben alle in Deutschland lebenden Kinder und Jugendliche – unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit – die durch die UN-KRK verbrieften Rechte auf Partizipation, Schutz und Förderung. Schüler*innenvertretungen entdecken zunehmend in (u. a. von Makista entwickelten) Fortbildungen, die sie und ihre Arbeit stärkenden Elemente, wenn sie sich auf die Kinderrechtskonvention beziehen. Es empfiehlt sich, die Kinderrechtskonvention als bisher weitestgehendes Papier im Menschenrechtssystem, als wesentlichen Bestandteil der Menschenrechtsbildung zu begreifen. Diese wiederum sollte ein wesentlicher Bestandteil von Demokratiebildung sein. Noch immer werden Demokratie- und Menschenrechtsbildung zu wenig zusammen gedacht. Entscheidend ist dabei, von welchem Demokratieverständnis ausgegangen wird. Aktuelle Herausforderungen sind sowohl die Zunahme von Diskursen, die die Demokratie in Frage stellen, als auch die Normalisierungs-/Gewöhnungseffekte diskriminierenden Sprechens. Bei beiden wird die Relevanz eines anspruchsvollen Demokratieverständnis mehr und mehr erkannt. Zu diesem anspruchsvollen Demokratieverständnis gehört das klare Bekenntnis zur Relevanz der Grund-, Kinder- und Menschenrechte. Menschenrechte garantieren die Rechte aller in einer demokratisch verfassten Gesellschaft lebender Menschen. Sie schützen insbesondere diejenigen, die bei Mehrheitsentscheiden mit ihren Voten unterliegen und/oder mit ihren Bedürfnissen unberücksichtigt bleiben vor Machtübergriffen, Fehlentscheidungen und Verletzungen ihrer Würde. Mit Blick darauf lassen sich gesellschaftspolitische Entscheidungen kritisch würdigen und Jugendliche darin unterstützen, sich als Anwält*innen für Kinder- und Menschenrechte zu begreifen und sich entsprechend zu engagieren.

1.4.3 Bildung für Kinderrechte

Hier liegt der Fokus darauf, Gelegenheitsräume zu schaffen, in denen sich Kinder, Jugendliche aber auch im Gemeinwesen tätige Menschen als Handelnde für die Durchsetzung der Kinderrechte erleben können. Die Förderung von Aktionen und Engagement, in denen das Erleben von Selbstwirksamkeit und

Verantwortungsübernahme im Zentrum steht, ist in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung (vgl. Reitz/Rudolf 2014, 18). Dies kann in kleinen Alltagssituationen geschehen, in denen sich Schüler*innen für andere einsetzen und sie diskriminierenden, verletzenden Äußerungen widersprechen oder sich für die Interessen ihrer Mitschüler*innen einsetzen. Schüler*innenparlamente, der Kreisschüler*innenrat aber auch Sprechstunden bei Bürgermeister*innen, in denen Schüler*innen Beschwerden oder Projektideen einbringen, sind etablierte Räume und Wege. Konkrete Beispiele zeigen Wege auf, wie ein Handeln für die Kinderrechte für die Beteiligten erlebbar und im Gemeinwesen auch sichtbar wird: z. B. die Dokumentation von riskanten Ampelschaltungen, maroden Spielflächen oder ähnlichen festgestellten Missständen im öffentlichen Raum, oder die Herstellung von *Produkten*, wie virtuellen Stadtplänen (im Geocaching) oder Sporttaschen, die im Upcycling-Verfahren entstehen. Beispielhaft ist auch das gemeinsame Engagement für die Aufnahme der Kinderrechte in die Hessische Verfassung. An der Aktion konnten sich alle im Kinderrechteschulnetzwerk vernetzten Institutionen beteiligen und sich dadurch viele Akteur*innen miteinander verbinden. Die große Resonanz, mit der die Kinderrechte dann im Oktober 2018 in die Hessische Landesverfassung aufgenommen wurde, war ein wichtiges Erlebnis für alle Engagierten. Auch die Teilnahme von Grundschulen an der Erarbeitung der Kinder- und Jugendrechtecharta in Hessen stärkte nicht

Abb. 5: Erarbeitung der Kinder- und Jugendrechtecharta



nur die drei direkt beteiligten Schulen, sondern das gesamte Netzwerk der Kinderrechtesschulen. Es zeigte, dass Kindern nicht nur Gehör geschenkt wurde, sondern ihre Wünsche und Interessen in ein für die Landespolitik leitendes Dokument der Hessischen Beauftragten für die Kinder- und Jugendrechte aufgenommen wurde (vgl. Gerarts 2020; Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2018). Die Charta ist Erfolg und Auftrag zugleich: Denn nun geht es darum, dass ein Kinderrechtsbewusstsein als Querschnittsaufgabe und nachhaltig auf allen Ebenen etabliert und gepflegt wird.

Literatur

- Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus (2010): Was bedeutet heute „Glück“ für Kinder? In: Politik und Zeitgeschichte, 38, S. 3–8.
- Berend, Lea/Leonhardt, Ulrike (2018): Kinderrechte in Peer-to-Peer-Projekten. Bildungsbande – Mit Kinderrechten in die Zukunft. Modellvorhaben mit Kitas und Schulen in Rheinland-Pfalz. Frankfurt a. M.: Makista e. V.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2016): Menschenrechte von Anfang an. Die Bedeutung frühkindlicher Menschenrechtsbildung, S. 1–3.
- Edelstein, Wolfgang/Krappmann, Lothar/Student, Sonja (2014): Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik.
- Fritzsche, Karl-Peter (2019): Menschenrechtskultur und Menschenrechtsbildung in Zeiten großer Flüchtlingsbewegungen. In: Förster, Mario/Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Angegriffene Demokratie? Zeitdiagnosen und Einblicke. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 45–60.
- Gerarts, Katharina (Hrsg.) (2020): Methodenbuch Kinderrechte. Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Kinderrechten. Für Politik & Co. Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik.
- Hessisches Ministerium für soziales und Integration (2018): Hessische Kinder- und Jugendrechte-Charta. Wiesbaden.
- Kaletsch, Christa (2019): Kinderrechte als Bezugspunkt für die Herausforderungen unserer Zeit. In: Gloe, Markus/Rademacher, Helmolt (Hrsg.): Demokratische Schule als Beruf. 6. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 160–174.
- Kaletsch, Christa/Gebhard, Jasmine (2021): Kinderrechte in der Kita. Frankfurt a. M.: Debus Pädagogik.
- Kaletsch, Christa/Müller-Antoine, Marianne/Stroetmann, Elisabeth/Student, Sonja (2016): Arbeitshilfe Pädagogischer Tag. Auf dem Weg zur Kinderrechtesschule. Inhalte, Methodik, Schulkultur und Organisationsentwicklung. Frankfurt a. M.: Makista e. V.
- Kaletsch, Christa/Rech, Stefan (2015): Heterogenität im Klassenzimmer. Methoden, Beispiele und Übungen zur Menschenrechtsbildung. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik.
- Krappmann, Lothar/Petry, Christian (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik.
- Maywald, Jörg (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Weinheim/Basel: Beltz.
- Reitz, Sandra/Rudolf, Beate (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). Berlin. S. 18.

Materialien zu den Kinderrechten

PRAXISMATERIALIEN VON MAKISTA

Die Materialien möchten Lehr- und Fachkräfte dabei unterstützen, die Grundprinzipien der Kinderrechtskonvention zu verstehen und eine Verbindung zum eigenen Arbeitsalltag in Schule, Kita oder anderen Bildungseinrichtungen herzustellen. Das hilft, Kindern und Jugendlichen die Kinderrechte verständlich und vor allem für sie erfahrbar zu machen.

Kleine Worte – Große Wirkung! Kinderrechtebaukasten für die frühkindliche Bildung und Sprachförderung (2019): Praxisbuch mit Anleitungen zum Umgang mit Spielen, Bilderbüchern, Ritualen und Liedern, Bildtafeln im DIN A3-Format, „Unser Haus der Kinderrechte“-Poster und -Karten.

Die Bildungsbroschüre „Jetzt erst recht. Kinderrechte umsetzen trotz/in der Pandemie“ (2020). Impulse und Methoden für die pädagogische Praxis.

Broschüren zur Schulentwicklung: „Schule als Haus der Kinderrechte“ (2017) und aus der Reihe „Kinderrechte machen Schule I-III“ (2015)

Diese und viele weitere Materialien finden Sie auf www.makista.de.

Wir empfehlen: Edelstein, W. et al (2019): Kinderrechte in die Schule + Praxismaterialien für die Grundschule oder Sek I. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

„Wenn jede Stimme Einfluss hat“ – Soziokratie im Bildungssystem

Ines Boban, Andreas Hinz und Kathrin Kramer

Einleitung

Der vorliegende Beitrag zielt nach einer Problembeschreibung mit Bezug auf das Spannungsverhältnis von Bildung und Demokratie darauf ab, zu klären, worum es sich beim noch relativ wenig bekannten Konzept der Soziokratie handelt. Er zeigt anhand konkreter Beispiele auf, wie es umgesetzt wird. Schließlich wird diskutiert, inwiefern Soziokratie auch in staatlichen Bildungseinrichtungen eine konkrete Perspektive darstellt und in welche Widersprüche sie eingebunden ist.

1 Kontext

Bekanntermaßen sind die Menschenrechte für alle Menschen gegebene, unveräußerliche und weder von Personen noch von Staaten und ihren Institutionen aberkennbare Ansprüche (vgl. Gummich/Hinz 2017). Der Staat und all seine Ebenen haben die Verpflichtung, sie zu gewährleisten – und nicht nur als Mittel zum Zweck zu gewähren (vgl. Reitz 2020). Die Menschen sind in ihrer Würde, wie schon GG Artikel 1 sagt, vom Staat aktiv zu schützen. Daraus lässt sich der Anspruch ableiten, dass jegliche staatliche Institution und auch diejenige, die unter seiner Aufsicht steht, demokratisch zu sein und zu agieren hat – und das sowohl auf der Ebene von Strukturen als auch auf der Ebene des Alltagslebens. Demokratische Verfasstheit und Demokratisierung wären so als eine Antwort auf die Menschenrechte zu lesen; für das Bildungssystem können dabei die vielen, weltweit vorhandenen Demokratischen Schulen eine orientierende Funktion einnehmen. Indem Strukturen und Praktiken u. a. durch demokratische Entscheidungsprozesse den Bedürfnissen der Mitglieder der Schulgemeinschaft jederzeit flexibel angepasst werden können, bietet sich darüber hinaus die Chance, den verflachenden Diskurs um die Inklusion zu (re-)vitalisieren und somit nicht nur auf der strukturellen Ebene, sondern ebenso auf der Ebene des Alltagslebens Menschenrechte zu stärken (vgl. Boban/Hinz 2019a).

Gleichzeitig ist klar, dass das deutsche Bildungssystem auf hierarchisch aufgebauten Institutionen basiert, denen mehrere gesellschaftliche Funktionen zugeschrieben werden: zum einen die Qualifizierung von Schüler*innen und Student*innen für zukünftige Aufgaben, zum anderen, u. a. über die Vergabe von

Abschlüssen, die Verteilung unterschiedlicher Zukunftschancen (vgl. Fend 2008, 44). Diese widersprüchlichen Funktionen basieren zudem auf dem Grundwiderspruch von Pädagogik, dass es zum einen um die Begleitung und Unterstützung individueller Entwicklungen von einzigartigen Persönlichkeiten geht, zum anderen um die Repräsentanz gesellschaftlicher Erwartungen und Anforderungen. Letztlich sind also unterschiedliche individuelle und gesellschaftliche Logiken im Feld vorhanden – und das ist durchaus legitim. Die Frage ist allerdings, welche Aspekte in den Vordergrund und welche in den Hintergrund gebracht werden, sowohl von der Bedeutung her als auch im zeitlichen Ablauf.

Wer sich also mit Fragen der Demokratie in der Bildung auseinandersetzt, ist mit grundlegenden Widersprüchen konfrontiert, die sich nicht einfach auflösen lassen nach dem Motto: ‚Wir machen einfach alles anders und entziehen uns damit diesen schwierigen Aspekten.‘ Aber es gibt Gestaltungsspielräume, die es pragmatisch – in aller Widersprüchlichkeit – zu nutzen gilt. Und hier kann die Soziokratie eine Schlüsselrolle spielen.

2 Grundidee und Anwendungsbereiche der Soziokratie

Soziokratie ist ein bislang wenig verbreiteter Ansatz, der ursprünglich aus dem Unternehmensbereich stammt, jedoch in der Praxis auf verschiedenste gesellschaftliche Situationen bezogen wird (vgl. Boban/Hinz 2020). Ethymologisch ist Soziokratie eine lateinisch-griechische Mischung aus ‚socius‘, dem Gefährten, und ‚kratein‘, herrschen (vgl. Waldhubel 2016, 239). Der Begriff wird in Europa zuerst vom französischen Sozialwissenschaftler Auguste Comte (1798–1857) verwendet und später vom niederländischen Quäker, Friedensaktivisten und Reformpädagogen Kees Boeke (1884–1966), nach dem Versagen der parlamentarischen Demokratie gegenüber dem aufkommenden Nationalsozialismus, in der privaten Grundschule „Werkplaats Kindergemeenschap“ erprobt (vgl. ebd., 239f). Einer der dortigen Schüler, Gerard Endenburg, strukturiert später als Geschäftsführer das Unternehmen ‚Endenburg Elektrotechnik‘ nach soziokratischen Gesichtspunkten um und überführt es schließlich in eine Stiftung, die nach und nach alle Anteile des Unternehmens erwirbt, so dass es quasi sich selbst gehört (vgl. ebd., 240f).

Zwar handelt es sich bei Soziokratie zunächst einmal um eine ‚leere‘ Sozialtechnologie ohne bestimmte Inhalte, sie basiert jedoch Rüther (2018, 20) zufolge auf der Gleichwertigkeit und dem partnerschaftlichen Umgang sowie der Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Beteiligten, auf Transparenz und Effizienz der Prozesse sowie auf Fairness und Empowerment. Insofern lässt sie sich im Bereich demokratischer Ansätze einordnen. Ihre Vertreter*innen nehmen für sich in Anspruch, dass Soziokratie etwas Revolutionäres sei: Die

Prinzipien des Kapitalismus mit der Verfügungsgewalt des Kapitals bzw. der Eigentümer*innen werden durch „die Entscheidungsmacht der von den Auswirkungen Betroffenen“ (Strauch/Reijmer 2018, 133) ergänzt – und das geht nicht ohne Widersprüche, zuallererst den zwischen den Eigentumsverhältnissen und der Gleichberechtigung aller bei Entscheidungen (vgl. ebd., 134).

Die Gleichberechtigung aller Beteiligten bei Entscheidungen wird durch vier soziokratische Basisprinzipien gesichert:

1. Das erste Basisprinzip bedeutet, dass alle Entscheidungen im Konsent gefällt werden. Im Unterschied zur ggf. Minderheiten missachtenden Mehrheitsentscheidung und zum ggf. blockierenden Zwang zum Konsens wird eine Entscheidung in dem Moment getroffen, in dem alle beteiligten Akteur*innen ihren Konsent, also ihre Einwilligung geben. Er bietet die Chance, die verbreitete Logik des ‚Dafür- oder Dagegen-Seins‘ zu überwinden, denn „im Mittelpunkt der Entscheidungsfindung steht die Frage, ob jemand einen schwerwiegenden, auf die Sache bezogenen Einwand hat. So wird jedem Beteiligten zugehört und sichergestellt, dass alle Bedürfnisse berücksichtigt werden, was am Ende zu tragfähigen Entscheidungen führt“ (Anders-Schule 2020, 1). Der Konsent bedeutet, dass alle Beteiligten den Vorschlag als „good enough for now, safe enough to try“ (Wilke 2018, 44) ansehen. Sobald eine Person keinen Konsent gibt, werden ihre Einwände zur qualifizierenden Weiterentwicklung des Vorschlags genutzt (vgl. Strauch/Reijmer 2018, 84 ff) – und die Entscheidung wird vertagt. Erst wenn alle mit dem Beschlussvorschlag leben können und die Entscheidung innerhalb ihrer jeweiligen Komfort-Zone liegt, kann er einstimmig beschlossen werden. Im Vergleich zu einer womöglich knappen Mehrheitsentscheidung besteht so eine Chance auf nachhaltigere Folgen, denn „je weniger Widerstand, desto mehr langfristige Akzeptanz“ (Helfrich/Bollier 2019, 133) kann erwartet werden. So „kann eine Kultur gedeihen, die das miteinander Suchen nach dem Hinreichenden, Genügenden bestärkt statt die des Konkurrierens um die beste Lösung, um das Optimale“ (Boban/Hinz 2020, 181).
2. Ein zweites Prinzip besteht in der Struktur des Kreises (vgl. Abb. 6), „der als teilautonome und selbst organisierte Einheit mit einer gemeinsamen Aufgabe“ fungiert (Walldhubel 2016, 243): Zum einen hat jeder Kreis innerhalb der Organisation eine spezifische Aufgabe, die er autonom gestaltet, andererseits ist er eingebunden in das Gesamtsystem. Zudem arbeitet er auch kreisförmig, denn diese Arbeitsform bringt alle in gleichwürdigen Kontakt miteinander und stellt sicher, dass alle Perspektiven zu Wort kommen. So kann gemeinsam wahrgenommen, geplant, gehandelt und überprüft werden – und auch hier handelt es sich um einen Kreisprozess (vgl. Strauch/Reijmer 2018, 244; Rosenbrand 2017; Helfrich/Bollier 2019).

3. Um in der Organisation für Transparenz zu sorgen, sind die Kreise durch „doppelte Koppelung“ (Strauch/Reijmer 2018, 244) miteinander verbunden. Dies geschieht insofern doppelt, als der allgemeinere Kreis die Leitung eines spezielleren Kreises wählt und der speziellere Kreis eine Repräsentanz in den zentraleren Kreis delegiert. Durch die Mitgliedschaft zweier Personen in beiden Kreisen soll der wechselseitige Informationsfluss abgesichert werden.
4. Dem vierten Grundprinzip entsprechend finden auch Wahlen für Funktionen und Aufgaben durch Konsent statt (vgl. ebd., 245). Es wird besprochen, warum eine Person für eine bestimmte Aufgabe qualifiziert erscheint, so dass das Profil der Aufgabe sowie die Stärken der Kandidat*innen für alle deutlich werden und sie im Konsent fundiert entscheiden können, wer die Aufgabe mit dem Vertrauen aller übernimmt.

Über die vier Basisprinzipien hinaus gibt es weitere Tools, die Entscheidungsprozesse im Sinne der Beteiligung aller unterstützen, so etwa die Abfolge von Gesprächsphasen und spezifische Rollen (vgl. Boban/Hinz 2020, 182).

In der Literatur dominiert die Anwendung soziokratischer Prinzipien in Unternehmen. Es finden sich jedoch auch diverse Beispiele aus anderen Bereichen (vgl. Streich/Reijmer 2018): Dies beginnt in einer Familie (vgl. ebd., 75 f), bezieht sich auf soziale Dienste wie eine Beratungsstelle für Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen (vgl. ebd., 83) oder die Erhöhung der Partizipation von betreuten Jugendlichen an ihrer Hilfeplanung (vgl. ebd., 30) und reicht bis zu einer ökosozialen Wohn- und Arbeitsgemeinschaft (vgl. ebd., 85), zur Erhöhung der Partizipation im Stadtrat von Utrechtse-Heuveirug (Niederlande), bei dem sich eine politische Gemeinde „von der Konkurrenzdemokratie zur kollaborativen Demokratie“ (ebd., 67 f) bewegt und bis zur österreichischen KreaMont Schule bei Wien (vgl. ebd., 64, 116).

3 Soziokratie in der Bildung

Soziokratie findet sich vor allem in Schulen, die sich selbst als demokratisch bezeichnen, also Grundprinzipien wie ‚ein Mensch – eine Stimme‘ bei allen Entscheidungen praktizieren (vgl. Friess/Kruschel 2011; Kruschel 2016; Ehnert/Kramer 2017; Boban/Hinz 2019a/b). Soziokratie bildet somit eine Spezifikation des Konzepts innerhalb des demokratischen – und häufig auch explizit inklusiven – Rahmens, die vor allem die Entscheidungsprozesse betrifft, wie etwa die Grundgedanken der Demokratischen Schule FLeKS (o.J.) in Hamburg oder der in Gründung befindlichen Anders-Schule Kiel (2020) zeigen. Gleichwohl ist Soziokratie nicht exklusiv auf demokratische Verfasstheit angewiesen, soziokratische Entscheidungsprozeduren können auch innerhalb anderer Strukturen praktiziert werden.

3.1 Zum Beispiel: Soziokratie in einem universitären Seminar

Das Seminar ‚Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog‘ gründete sich in Halle (Saale) an der Martin-Luther-Universität nach dem Besuch der ‚International Democratic Education Conference‘ in Israel 2017. Zu Beginn trafen sich vier Dozierende und zwei Studierende ein Semester lang, um das Seminar zu planen, und schnell wurde klar, dass es von Grund auf soziokratisch organisiert sein sollte, um so den Teilnehmer*innen eine basisdemokratische Entscheidungsfindung in allen die Gruppe betreffenden Belangen zu ermöglichen. Bereits in der Vorbereitung stellte dies die Organisator*innen vor Herausforderungen. Wer soll mit diesem Angebot adressiert werden? Inwieweit müssen Vorgaben und Rahmenbedingungen universitärer Strukturen angepasst, verändert werden, um soziokratische Entscheidungsprozesse zu ermöglichen? Soll es eine Anrechenbarkeit für die Teilnehmer*innen geben? Wie können Hierarchien von Beginn an reflektiert und abgebaut werden? Welche Barrieren der Teilnahme könnten bestehen? Die Kleingruppe entschied sich für einen Aufruf, der über das Semesterprogramm der Hochschullernwerkstatt und unterschiedliche soziale Medien und Kanäle gestreut wurde.

Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog – ein israelisch-deutsches Kooperationsprojekt

Ihr wollt Bildung und Schule neu denken?! Das könnt ihr gemeinsam mit uns! Wir gestalten zusammen einen Raum, um nationale und internationale Bildungskonzepte, die Demokratisierung, Menschenrechte und Nachhaltigkeit vereinen, kennenzulernen, sie zu diskutieren und uns die Frage zu stellen: Wie kann Schule im Sinne von menschenrechtbasierter Bildung gestaltet werden?

Und das Wichtigste: Im Konsent werden Inhalte und Struktur des Seminars gemeinsam entschieden!

Diesem Aufruf folgten 18 Studierende und Dozierende aus dem Bereich des Lehramts sowie der Erziehungs- und der Politikwissenschaften. Bereits bei der Frage, wann und in welchem Rhythmus das Seminar stattfinden und mit welchem Kommunikationstool gearbeitet werden könnte, wurde die soziokratische Entscheidungsfindung in den ersten Einheiten alltagspraktisch erprobt. Auch die Themen wurden gemeinsam erarbeitet. Diesen Prozess beschreibt eine Studentin:

„Uns war sehr wichtig, von Anfang an alle miteinzubeziehen. Was mir im ersten Moment sehr zeitaufwendig und anstrengend erschien, erwies sich als gerade richtig für unsere Gruppe. Wir haben uns den Raum genommen, selbst ‚kleine‘ Entscheidungen gemeinsam zu treffen. Gerade die Möglichkeit, hier verschiedene Methoden auszuprobieren und uns langsam von kleinen zu großen Dingen hochzuhangeln, war für

mich sehr lehrreich. Besonders Entscheidungen im Konsent zu treffen, also so lange neue Vorschläge zuzulassen, bis es keinen schwerwiegenden Einwand mehr gibt, hat gut funktioniert. Dieses Prinzip hat sich bewährt, nicht nur bei Fragen um Termine der nächsten Treffen, sondern auch, um beispielsweise gemeinsame Grundwerte zu finden. Auch wenn mir Entscheidungen dann manchmal zu lange gedauert haben, konnte ich immer sagen: ‚Diese Entscheidung ist mir nicht so wichtig, ich ziehe mich hier ein wenig zurück.‘ Mein Fazit aus der gemeinsamen, soziokratischen Entscheidungsfindung lautet also: Zuhören und gehört zu werden, ist für mich eine Bereicherung, die in Gruppen dazu führt, dass alle gleichberechtigt an Entscheidungen beteiligt sind.“

Ein Jahr lang widmeten sich Kleingruppen unterschiedlichen Themen wie Bildungsgerechtigkeit, Partizipativer Forschung (vgl. Reisel et al. 2016; von Unger 2014) sowie selbstbestimmtes Studieren und tauschten sich bei wöchentlichen Großgruppentreffen aus. Die geplante Studienreise nach Israel musste dagegen verschoben werden, was dazu führte, dass Teilnehmende absprangen und nur eine kleine Gruppe aus ca. zehn Studierenden und Dozierenden gemeinsam weiterarbeitete. Sie beschäftigten sich weiterhin mit dem Thema der Partizipativen Forschung und der Vorbereitung und Planung des Austauschs.

Im Wintersemester 2018 gab es dann einen erneuten Aufruf, der nun das klare Ziel der Studienreise nach Israel formulierte, wodurch neue Teilnehmende für die Gruppe gewonnen werden konnten. Das zweite Treffen fand ganztägig statt, wobei das Kennenlernen der individuellen Bedürfnisse, um gut in der Gruppe arbeiten zu können, und das Herausfinden der interessierenden Themen im Fokus standen.

Erneut wurden alle Entscheidungen im Konsent getroffen. Die Kleingruppen arbeiteten im Folgenden autonom und trugen ihre Ergebnisse weiterhin in die wöchentlich stattfindenden Großgruppentreffen, die neben einem inhaltlichen Input auch immer die Vorstellung der Arbeitsstände der Kleingruppen zum Ziel hatten. Die Kommunikation fand häufig in Kreisen statt, was ausgeglichene Redeanteile und die Reflexion sowie den Abbau von Hierarchien ermöglichte, die u. a. durch universitäre Strukturen gegeben waren. Darüber hinaus entschieden sich alle Teilnehmenden, das Seminar freiwillig und vorerst ohne die Möglichkeit einer Anrechnung zu besuchen.

Die basisdemokratische Entscheidungsfindung des Konsent-Prinzips wurde ebenso während der 16tägigen Studienreise durch Israel fortgeführt. Neben inhaltlichen Kleingruppen zu unterschiedlichen Forschungsfragen gab es organisatorische, die die regelmäßigen Plena vorbereiteten und durchführten, sich um die Finanzen kümmerten, die Aktivitäten vor Ort koordinierten oder für das Essen zuständig waren.

Die Erfahrungen des Seminars zeigen, dass für eine soziokratische Vorgehensweise neben dem, von der Studierenden bereits beschrieben, erhöhten

zeitlichen Aufwand der Entscheidungsfindung, es ebenso der Bereitschaft der Teilnehmer*innen bedarf, auch individuelle Bedürfnisse zu kommunizieren und die anderer zu respektieren, was wiederum Vertrauen in die Gruppe voraussetzt. Daher standen immer die gruppenspezifischen Prozesse vor dem Inhalt, was dazu führte, dass einige Forschungsprozesse aus Sicht der Teilnehmer*innen nicht befriedigend abgeschlossen werden konnten. Diese Unzufriedenheit führte jedoch nachbereitend zu spannenden Diskussionen zum Thema Lernen und der Anerkennung von Lernprozessen und Abschlüssen. Die Gruppe besteht weiterhin und ein neuer Austausch mit alten und neuen Teilnehmenden ist geplant. Die momentanen Herausforderungen der Pandemie treffen auch das Seminar, das sehr auf Gruppenprozesse und analoges Arbeiten angewiesen war. Mit etwas mehr Aufwand ist es jedoch gelungen, die Struktur der soziokratischen Entscheidungsfindung auch im digitalen Raum aufrecht zu erhalten. Zudem konnte ein Wochenende auf einem Hof die Verständigung über ein gemeinsames Ziel sowie die Formulierung der Bedürfnisse für ein Zusammenarbeiten vorbringen und das Arbeiten in den autonomen Kleingruppen ermöglichen. Weiterhin sind digitale Großgruppentreffen einmal im Monat geplant, um die Struktur der Entscheidung in Kreisen aufrecht erhalten zu können. Eines der Ziele des Seminars ist die Planung eines Ergänzungsstudiengangs, der am Bachelor Democratic Education des Kibbutzim College (Tel Aviv) orientiert ist (vgl. Ingenerf/Kurz 2020) und soziokratisches Studieren im regulären universitären Kontext ermöglicht.

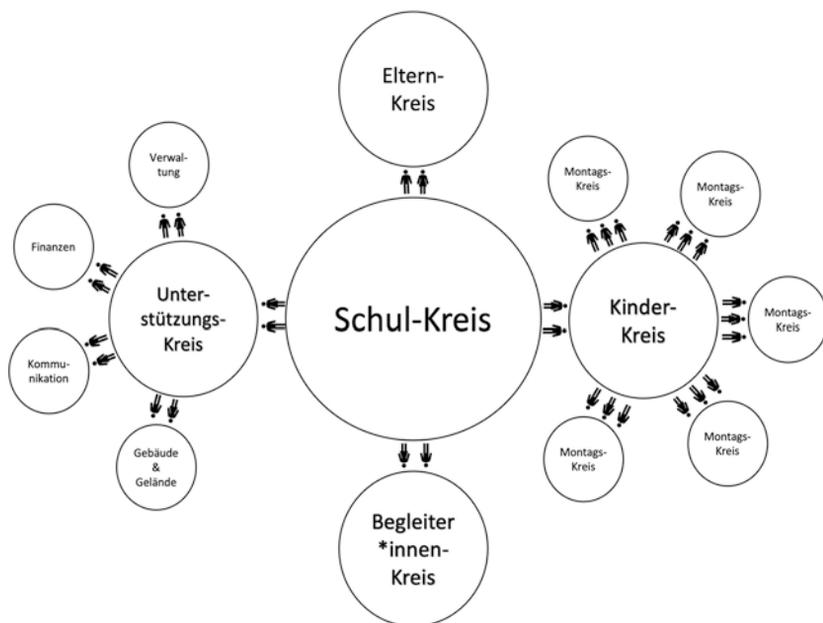
3.2 Zum Beispiel: Soziokratie an Schulen in den Niederlanden – im Film ‚School Circles‘

In ihrer Dokumentation stellen Marianne Osório und Charlie Shread (2018) sechs soziokratische Schulen in den Niederlanden vor (vgl. Boban/Hinz 2020). Zunächst zeigen die Regisseur*innen grundlegende Prinzipien und Entscheidungswege. Kinder haben hier zwei grundlegende Rechte: Das Recht, an Wahlen teilzunehmen, und das Recht, das eigene Leben zu organisieren (Gründerin; 12:05). Damit sind die beiden wesentlichen Bereiche von Schule erfasst, die Gestaltung des Alltagslebens und das Lernen. Insofern gibt es auch keinen Stundenplan – außer dem, den jedes Kind für sich selbst erstellt (Schüler; 12:45). Gleichzeitig gibt es nicht nur Rechte, sondern auch Verbindlichkeiten: In dieser Schule „musst du akzeptieren, dass du eine Reihe von Aufgaben und Rollen hast und nicht nur zu deinem eigenen Vorteil frei bist“ (Mitarbeiterin/Mentorin; 19:05). Zentral ist hierbei die wöchentliche Schulversammlung, „das ist die Regierung der Schule“ (Gründerin; 22:55).

„Wir entscheiden unsere Regeln mit allen zusammen im School Circle“, so eine Schul-Kreis-Moderatorin (23:05). „Wenn du irgendetwas möchtest,

schreibst du einen Antrag mit Namen, Gegenstand, Argumenten, entstehenden Kosten, eigener Unterschrift und Unterschrift der Secretary of the School Circle“, erklärt eine Schülerin und Sekretärin des Schul-Kreises (23:50). Beraten und diskutiert wird der Antrag im Schul-Kreis „mit Leuten, die daran interessiert sind“ (Schülerin; 23:18). Neben diesem zentralen gibt es weitere Kreise, die für bestimmte Themen zuständig sind (ebd.; 25:45). „Nur wenn du ein großes Thema hast oder eins, was nicht in die anderen Kreise passt, gehst du zum School Circle“ (Schüler; 25:57).

Abb. 6: Kreisstruktur der Schule De Vrije Ruimte, Den Haag (Quelle: nach Osório/Shread 2018; 1:10:17)



Das Beispiel der Schule De Vrije Ruimte (Den Haag) zeigt eine solche Kreisstruktur (1:07:15–1:10:17; vgl. Abb. 6): Um den Schul-Kreis herum gibt es vier Kreise: den Schüler*innen-Kreis, den Begleiter*innen-Kreis, den Eltern-Kreis und den Unterstützungs-Kreis (hier können alle teilnehmen). An zwei der Kreise sind weitere, speziellere Kreise angegliedert: An den Schüler*innen-Kreis schließen fünf am Alter orientierte Montags-Kreise an, von denen jeweils drei Schüler*innen Mitglieder im Schüler*innen-Kreis sind. Zwei Mitglieder vertreten die Schüler*innen im Schul-Kreis, wo auch zwei Lehrer*innen aus dem Begleiter*innen-Kreis und einige Eltern Mitglieder sind. An den Unterstützungs-Kreis sind vier spezielle Kreise angegliedert: für administrative, für finanzielle, für Kommunikations- und für Gebäude- und Geländefragen,

jeweils zwei Mitglieder sind im Unterstützungs-Kreis. Im Kommunikations-Kreis sind Schüler*innen und Angehörige der anderen Gruppen der Schule, ebenso in seinen vier speziellen Kreisen. Und der Schul-Kreis ist der „Boss der ganzen Schule“ (Schülerin; 1:10:12). Die Verbindungen zwischen den Kreisen bilden jeweils zwei Personen als doppelte Kopplung; sie sind jeweils Leitung und Repräsentant*in. Repräsentant*innen können vorgeschlagene Beschlüsse des Schul-Kreises akzeptieren oder bei Unsicherheiten auch aufschieben, indem sie zunächst im jeweiligen spezielleren Kreis besprochen werden (Repräsentant Schüler; 1:15:30).

Die doppelte Kopplung zwischen den Kreisen sorgt für Transparenz in der größeren Organisation einer Schule (1:06:30), so dass jeweils die Anliegen unterschiedlicher Kreise im Fokus liegen und kein Kreis ‚vergessen‘ wird. Die Kreise selbst bedeuten für alle Beteiligten Sicherheit und Entspannung, denn „du weißt, dass du an die Reihe kommst, das siehst du ja, [...]. Du kannst den anderen zuhören und weißt, dass sie dir zuhören werden“ (Gründerin; 45:20).

Die Kreisstruktur ist variabel. In einer Schule gründeten Kinder einen ‚Gaming Circle‘ (Schüler; 26:50). Auf Initiative eines Mädchens, das den Eindruck hatte, dass die Kinder nicht mehr miteinander spielen, verbot die Schule das Computer-Spielen. Da alle ‚Gamer‘ beim Treffen nicht da waren, wurde es mit Konsent beschlossen. In ihrer Empörung trafen sie sich mehrfach in ihrem ‚Gaming Circle‘, um andere Regeln vorzuschlagen (Schüler; 29:30). Da die Teilnahme an den Kreisen freiwillig ist, ergibt sich also das Risiko, dass etwas gegen eigene Interessen entschieden wird. Deshalb ist es sinnvoll, Aushänge zu lesen und zu den Beratungskreisen zu gehen, wenn etwas ansteht, das die eigenen Bedürfnisse tangiert. „Wenn du nicht kommst, gibst du dein Recht zu wählen ab“ (Gründerin; 30:50).

Zentral für das Gespräch in den Kreisen ist die dialogische Qualität, die eine intensive Auseinandersetzung bietet: „Wenn du mit zehn Leuten auf ein Thema schaust, siehst du es von vielen verschiedenen Winkeln aus, und da ist so viel mehr Weisheit“ (Mentorin; 47:47). „Und immer wieder sagen die kleinen Kinder so schlaue Sachen, dass du denkst, das ist eine gute Idee und ich sollte meine Meinung ändern – das passiert wirklich oft“ (Schülerin; 47:50). Dies bestätigen auch Erwachsene: „Es verändert dein Denken: Du startest im Kreis mit einer Meinung und hörst dann andere reden, und das ändert deine Art über Dinge zu denken, statt wie bei einer Debatte, die dein Denken verfestigt, wo du immer mehr Gründe findest, warum du so denkst, wie du denkst“ (Mitarbeiter/Mentor; 48:15). „In Diskussionen hast du immer Gewinner und Verlierer, das fühlt sich oft nicht gut an, da ist ein Dialog besser“ (Mitarbeiterin/Mentorin; 48:30). Bei diesem Dialog steht inhaltlich das Ausprobieren von Neuem im Mittelpunkt: „In einer Schule wie dieser beschließen wir Sachen, von denen du vorher eigentlich schon weißt, dass sie komisch oder verrückt sind und kaum funktionieren werden. Das ist okay, wir sehen das später, ob es funktioniert“

(Mitgründerin; 49:30). Der höhere Zeitaufwand erscheint dabei als sinnvoll: „Die Entscheidungsprozedur mag länger dauern, aber wenn jede*r damit leben kann, wird sie nachhaltiger sein. Und jeder*m zuzuhören ist wirklich eine wichtige Sache“ (Schüler; 50:00).

Mit der dialogischen Qualität ist auch der hohe Stellenwert der Partizipation an Entscheidungen betont: „Bei Soziokratie hast du immer eine Stimme, die gehört wird, und du kannst immer drüber nachdenken und produktiv an Lösungen für Probleme arbeiten“ (Mitarbeiterin/Mentorin; 33:30). „Wir arbeiten an Lösungen, die für alle funktionieren und nicht nur für die, die am lautesten reden oder die stärkste Meinung haben“ (Mitarbeiterin; 33:40). „Das ist schön, weil die Leute mit wenig Unterstützung immer noch eine wichtige Meinung haben“ (Schülerin/Schul-Kreis-Moderatorin; 34:10). Es wird so lange diskutiert, „bis du eine Lösung hast, mit der jede*r einen Konsent hat“ (Schüler; 34:25). Den Konsent zu verweigern braucht es „ein gültiges Argument – ‚das ist doof‘ reicht nicht“, erklärt eine Schülerin (39:20). Doch auch ein Gefühl kann bedeutsam sein, „weil hinter ihm etwas steht, was andere nicht sehen“ (Mentorin/Mitgründerin; 40:25). „Wenn jemand keinen Konsent gibt, versuchen wir den Vorschlag anzupassen und zu fragen, warum nicht – vielleicht fehlt etwas, was wir ergänzen oder mit der Gruppe verändern können“ (Schülerin/Schul-Kreis-Moderatorin; 40:45).

Eine Mutter/Mitarbeiterin fasst den Kontext von Demokratischer Schule und Soziokratie zusammen: „Unsere Kinder nutzen das soziokratische System, um Entscheidungen zu treffen oder etwas zu starten, wenn sie etwas ändern möchten. Innerhalb des demokratischen Systems nutzen wir soziokratische Entscheidungsprozeduren, die nicht auf Mehrheitsentscheidungen basieren“ (32:10).

4 Bedenken und Diskussion

Dass Soziokratie in Schulen in freier Trägerschaft – wie den sechs in den Niederlanden – oder in freiwilligen Seminaren – wie dem an der Universität Halle – funktionieren kann, zeigen die hier skizzierten Beispiele deutlich.

Gleichzeitig besteht damit die Gefahr, dass sie zu einem exklusiven Konzept in demokratischen Reservaten wird, mehr oder weniger abgetrennt von gesellschaftlicher Realität. Wie Tiedeken (2020, 23 ff) kritisch anmerkt, könnte sogar die Tendenz bestehen, dass demokratische Bildung im Allgemeinen – und damit auch Soziokratie im Besonderen – in solchen Reservaten bei bestehen bleibendem Konkurrenzprinzip mit der „Übersetzung institutioneller Herrschaft in Selbstbeherrschung“ (ebd., 25) und damit zu einer neoliberalen Dynamik beitragen könnte. So besteht die Möglichkeit, dass ‚zukünftige Führungskräfte‘ durch ‚soziokratische Sozialisation‘ langfristig einen effektiveren Einsatz ihrer

(und anderer) Man- bzw. Womanpower erlernen und so die eigene Organisation ‚nach vorne bringen‘ können. Und dann werden sie gern in Unternehmen genommen, weil sie so effektiv in der Lage sind, alle Beteiligten – unter gegebenen Machtverhältnissen – an Entscheidungen zu beteiligen und somit ihre Identifikation mit Entscheidungen zu stärken.

So könnte es dazu kommen, dass Soziokratie in staatlichen Bildungseinrichtungen zu etwas wird, was sich irgendwo zwischen ‚demokratischem Feigenblatt‘ und ‚Pseudoaktivität‘ einordnen ließe: Soziokratie wird in marginalen Bereichen – in einzelnen Situationen, Projekten, Gruppen/Klassen und Seminaren, in (Hochschul-)Lernwerkstätten oder anderswo – praktiziert, aber sie bleibt für die mehr oder minder neoliberal ausgerichtete Bildungseinrichtung insgesamt folgenlos (vgl. Boban/Hinz 2019b). So wird dann auch das zentrale, soziokratisch angelegte Kernthema Unterrichts- bzw. Schulentwicklung (vgl. Schütze 2020) nicht partnerschaftlich in die Hände aller Beteiligten gelegt, sondern dominatorisch top-down angegangen (vgl. Eisler 2015).

Beide Bedenken laufen auf das Gleiche hinaus: Demokratische Schulen und soziokratische Entscheidungsprozesse sind eingebunden in gesellschaftliche Machtverhältnisse und damit nicht frei von ihnen. Dies gilt es im Bewusstsein zu behalten und als grundlegende Widersprüchlichkeit gemeinsam zu reflektieren.

Diese Herausforderung stellt sich im Übrigen nicht nur für demo-/soziokratisch arbeitende Bildungseinrichtungen, sondern ebenso für inklusionsorientierte, denn in den Inklusionsdiskurs sickern zunehmend neoliberal orientierte Begründungsargumentationen ein (vgl. Boban/Hinz 2017). Hier gilt es, menschenrechtsbasierte Begründungen in den Vordergrund zu stellen und neoliberale Argumentationen kritisch zu reflektieren und ggf. zurückzuweisen.

Zudem gilt es Folgendes zu bedenken: Bei Beteiligten, die – insbesondere aus (mutter-)sprachlichen, soziokulturellen oder kognitiven Gründen – mit kommunikativen Barrieren konfrontiert sind, können Risiken auf eine ungenügende Beteiligung entstehen. Soziokratisch agierende Bildungseinrichtungen sind herausgefordert, gemeinsam mit *allen* Beteiligten Entscheidungen zu fällen. Dies gilt für rhetorische Machtmittel wie Ironie und Zynismus, kann aber auch eine Herausforderung sein, wenn Einzelne darauf angewiesen sind, dass ihre Einschätzungen anders als verbal eingeholt werden müssen.

5 Fazit

Und dennoch: Soziokratie ist eine Antwort auf die Herausforderung der Menschenrechte. Die Beispiele zeigen, dass soziokratische Entscheidungsfindungen einen großen Beitrag leisten können, dem Menschenrecht auf Partizipation in Bildungseinrichtungen konsequent Raum zu geben. Alle Stimmen werden gehört, anerkannt und in Entscheidungen berücksichtigt.

Die Organisation in einzelnen Kreisen/Kleingruppen trägt ebenso dazu bei. So können die Prozesse zwar am Beginn dazu führen, dass das Finden einer gemeinsam getragenen Entscheidung länger dauert, die jedoch die Chance auf höhere Nachhaltigkeit hat. Auch bedarf es einer gemeinsamen ‚Sprache‘, einer geteilten Grundorientierung, dem Wissen und Respekt um eigene und die Bedürfnisse anderer und somit einem grundlegenden Vertrauen in die Mitglieder der Gemeinschaft.

So kann Soziokratie einen pfleglichen Umgang mit Interdependenz und direkt wirksame Resonanz ermöglichen (vgl. Bauer 2019) und zu einem Paradebeispiel für die Realisierung des Partnerschaftsmodells und die Abkehr vom Dominanzmodell (vgl. Eisler/Fry 2019) werden; ebenso ein Beispiel für integrative Prozesse (vgl. Hinz 1993, 2021), Aushandlungsprozesse und Dialog. Somit hat Soziokratie das Potenzial, strukturelle Diskriminierung zugunsten der Achtung der Menschenrechte in pädagogischen Handlungsfeldern abzubauen.

Es besteht jedoch die Gefahr, mit voller Begeisterung nur noch auf der Mikroebene zu denken und die Makroebene auszublenden, denn Soziokratie bleibt gesellschaftlich widersprüchlich – und sie ist nur gegen neoliberale Nutzung gefeit, wenn Machtverhältnisse und Interessenkonstellationen thematisiert und immer wieder (selbst-)kritisch reflektiert werden. So können die beschriebenen Erfahrungen aus ‚demokratischen Biotopen‘ Mut machen, neue Wege zu gehen, Machtstrukturen kritisch zu beleuchten, aufzubrechen und so gesellschaftlichen Wandel voranzubringen.

Literatur

- Anders-Schule (2020): Kurzkonzept Anders-Schule Kiel. URL: andersschule.de/wp-content/uploads/2020/09/Kurzkonzept.pdf [letzter Zugriff: 03.05.2021].
- Bauer, Joachim (2019): *Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz*. 2. Aufl. München: Blessing.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2017): Inklusion zwischen Menschenrechten und Neoliberalismus und die Bedeutung für das Leistungsverständnis. In: Lütje-Klose, Birgit/Boger, Mai-Anh/Hopmann, Benedikt/Neumann, Phillip (Hrsg.): *Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft*. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39–47.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2019a): Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive Demokratischer Bildung. In: von Stechow, Elisabeth/Hackstein, Philipp/Müller, Kirsten/Esefeld, Marie/Klocke, Barbara (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101–113.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2019b): Pluralistisches Lernen als radikales Werkstattlernen? Überlegungen zu Impulsen aus der Perspektive Demokratischer Bildung. In: Tänzler, Sandra/Godau, Marc/Berger, Marcus/Mannhaupt, Gerd (Hrsg.): *Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 70–80.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2020): Soziokratie als Form gemeinschaftlicher Entscheidungsfindung. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 178–191.

- Ehnert, Katrin/Kramer, Kathrin (2017): Democratic Education. Hoffnungsträger menschenrechtsbasierter Bildung in Schule und Lehrer*innenaus- und -weiterbildung!? In: Kruschel, Robert (Hrsg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173–184.
- Eisler, Riane (2015): Nurturing Children's Humanity: Partnership Education. In: *Interdisciplinary Journal of Partnership Studies*: Vol. 2: Issue 2, Article 5. URL: pubs.lib.umn.edu/ijps/vol2/iss2/5 [letzter Zugriff: 21.04.2021].
- Eisler, Riane/Fry, Douglas P. (2019): *Nurturing Our Humanity. How Domination and Partnership Shape Our Brains, Lives, and Future*. New York: Oxford University Press.
- Fend, Helmut (2008): *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- FLeKS (Freies Lernen – Kollektiv und Selbstbestimmt) (o. J.): *Grundgedanken der FLeKS*. URL: www.demokratische-schule-fleks.de/grundgedanken/ [letzter Zugriff: 21.04.2021].
- Friess, Sabrina/Kruschel, Robert (2011): Konsens oder Konsent? Soziokratische Schulen in den Niederlanden. In: *Unerzogen*, 4, S. 40–44.
- Gummich, Judy/Hinz, Andreas (2017): Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. Seelze: Kallmeyer, S. 16–30.
- Helfrich, Silke/Bollier, David (2019): *Frei, fair und lebendig – Die Macht der Commons*. Bielefeld: transcript.
- Hinz, Andreas (1993): *Heterogenität in der Schule. Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Hinz, Andreas (2021): Update Theorie integrativer Prozesse. Wie der Inklusionsdiskurs Vitalisierung aus ihrer Weiterentwicklung erfahren könnte In: Wocken, Hans: *Dialektik der Inklusion. Inklusion als Balance dialektischer Qualitäten*. Hamburg: Feldhaus 2021, S. 177–199.
- Ingenerf, Johanna/Kurz, Pascal (2020): Menschenrechtsbasierte Bildung im internationalen Dialog – Ein selbstorganisiertes Seminar mit Austausch. In: Kramer, Kathrin/Rumpf, Dietlinde/Schöps, Miriam/Winter, Stephanie (Hrsg.): *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197–204.
- Kruschel, Robert (2016): Schulen soziokratisch organisieren. In: Früchtel, Frank/Strassner, Mischa/Schwarzloos, Christian (Hrsg.): *Relationale Sozialarbeit. Versammelnde, vernetzende und kooperative Hilfeformen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 255–263.
- Osório, Marianne/Shread, Charlie (2018): *School Circles. Every Voice matters*. O.O.: Wondering School. URL: www.schoolcirclesfilm.com/ [letzter Zugriff: 21.04.2021].
- Reisel, Monika/Egloff, Barbara/Hedderich, Ingeborg (2016): Partizipative Forschung. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 636–644.
- Reitz, Sandra (2020): Das Recht auf Partizipation – menschenrechtliche Handlungsnotwendigkeiten im Bildungsbereich. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 33–48.
- Rosenbrand, Bas (2017): *Roundspak Meetings. Wie effektive Meetings gelingen*. Leipzig: tologo.
- Rüther, Christian (2018): Soziokratie, Holokratie, S3, Frederic Laloux' „Reinvention Organizations“ und „New Work“. Ein Überblick über die gängigsten Ansätze zur Selbstorganisation und Partizipation. Zweite, überarbeitete und stark ergänzte Aufl. Norderstedt: Book on Demand. URL: www.soziookratie.org/wp-content/uploads/2018/07/buch-soziookratie-holokratie-laloux-2018-zweite-auflage.pdf [letzter Zugriff: 21.04.2021].
- Schütze, Dorothea (2020): Aushandlungsprozesse als Kern Demokratischer Schulentwicklung. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 136–150.
- Strauch, Barbara/Reijmer, Annewiek (2018): *Soziokratie. Kreisstrukturen als Organisationsprinzip zur Stärkung der Mitverantwortung des Einzelnen*. München: Franz Vahlen.
- Tiedeken, Peter (2020): *Inklusion und Partizipation. Oder: Von der Unmöglichkeit mitzumachen, ohne sich vereinnahmen zu lassen*. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.): *Inklusion und*

- Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 18–32.
- von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Waldhubel, Thomas (2016): Soziokratie – um Organisationen mit kollektiver Energie zu steuern. In: Früchtel, Frank, Strassner, Mischa/Schwarzloos, Christian (Hrsg.): Relationale Sozialarbeit. Versammelnde, vernetzende und kooperative Hilfeformen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 238–254.
- Wilke, Martin (2018): Wir lernen was wir wollen! Teil 11: K wie Komitee, Konsens und Konsent. In: Unerzogen, 3, S. 40–45.

Menschenrecht auf (Hochschul)Bildung – Eine Reflexion ableistischer Ordnungen im Rahmen diversitätssensibler Lehre

Nico Leonhardt, Saskia Schuppener und Anne Goldbach

„Es lohnt sich, [...] Mechanismen der Inklusion oder Exklusion in der Gegenwart anzuschauen: mit welchen Geschichten, welchen Lösungsworten Menschen sortiert und bewertet werden. Wer dazugehören darf und wer nicht, wer eingeschlossen und wer ausgeschlossen, wem Macht zugeordnet und wem Ohnmacht zugeordnet wird, wem Menschenrechte zuerkannt oder abgesprochen werden, das gehört vorbereitet und begründet in Dispositiven aus Gesagtem und Ungesagtem, in Gesten und Gesetzen, administrativen Vorgaben oder ästhetischen Setzungen, in Filmen und Bildern. Durch sie werden bestimmte Personen als akzeptabel, zugehörig, wertvoll und andere als minderwertig, fremd und feindlich beurteilt.“ (Emcke 2019, 116)

Einleitung

Universitäten haben einen Einfluss auf die Ausgestaltung und die Reflexion von Ein- und Ausschlussmechanismen innerhalb der Gesellschaft und damit nicht nur die Chance der Einflussnahme auf den Abbau von Barrieren bei Lern- und Bildungsangeboten (vgl. Powell 2012), sondern auch eine soziale Verantwortung (vgl. Bokhari 2017; Goldbach et al. 2021). Hochschulen können eine Art Vorreiterrolle einnehmen im Hinblick auf konstruktiv-kritische Selbstreflexionen in Bezug auf Adressat*innen und Akteur*innen von Hochschulbildung und die Reflexion eines „*Innen-Außen*“ (vgl. Kronauer 2020): Wer hat eine Stimme? Wer wird in welcher Form gehört? Wer wird lediglich ‚repräsentiert‘ im Sinne eines „hegemonialen Hörens“ (Castro Varela/Dhawan 2020, 189 f.; nach Landry/MacLean 1996) und verbleibt in einem ‚Stellvertretungsstatus‘?

Der Beitrag widmet sich dem Menschenrecht auf Bildung (u. a. Art. 26 AEMR in OHCHR 1948) und konzentriert sich dabei vorrangig auf die Umsetzung dieses Rechtes im tertiären Bildungsbereich, welcher weiterhin als exklusiver Raum zu betrachten ist und damit einem universal gültigen Menschenrecht auf Bildung entgegensteht. Zunächst soll die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung im Speziellen aus ableismuskritischer Perspektive erörtert und auf den Bereich der Hochschulbildung übertragen werden. Am Beispiel des Hochschulprojektes „Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen in Sachsen“

(QuaBIS¹) werden folgend Möglichkeitsräume vorgestellt, wie diversitätssensible Lehrformate dazu beitragen können, einem universalen Bildungsanspruch auch im Hochschulkontext näher zu kommen.

1 Das Menschenrecht auf Bildung im Hochschulbereich aus ableismuskritischer Perspektive

Die Umsetzung des Menschenrechtes auf Bildung ist nach wie vor nicht unabhängig von Privilegien und Marginalisierungen. Das Recht auf Bildung wird in diesem Zusammenhang seit Jahrzehnten oftmals auch als Recht auf *inklusive Bildung* gelesen (vgl. Lohrenscheit 2013). Inklusion ist und bleibt also ein Thema, das eng mit dem Menschenrechtsanspruch auf Bildung verknüpft ist, aber häufig primär im vorschulischen und schulischen Bildungsbereich verortet wird. Ein inklusionsorientierter, menschenrechtsbasierter Bildungsanspruch muss jedoch gleichsam im tertiären Bildungsbereich fokussiert werden und spielt daher besonders innerhalb der hochschuldidaktischen Auseinandersetzung – nicht nur in der Bildungs- und Erziehungswissenschaft bzw. der Lehrer*innenbildung – eine zentrale Rolle. Damit sollte auch der Anspruch einer menschenrechtsbasierten, diversitätssensiblen Grundhaltung auf Seiten von Hochschulakteuren verbunden sein. Dieser Grundhaltung steht jedoch ein stark ableistisch² geprägter tertiärer Bildungsbereich scheinbar konträr gegenüber. Die ableistische Struktur des (Hochschul)Bildungssystems ist nicht immer einfach zu entlarven, da Fähigkeitsorientierungen in unserer meritokratischen Gesellschaft insgesamt tief verwurzelt sind (vgl. Wolbring 2008) und nicht als diskriminierende Praxis identifiziert werden. Oftmals sind sie sogar „so vertraut und selbstverständlich, dass sie [überhaupt] nicht mehr wahrgenommen und damit unsichtbar werden“ (Akbaba/Buchner 2019, 242). Paradoxiertweise erzeugen sie dennoch eine *Dominanzkultur* (vgl. Rommelspacher 2006) und führen dazu, dass Unterstützungsoptionen, wie bspw. Nachteilsausgleiche, nicht in Anspruch genommen werden: Das Konstrukt des Nachteilsausgleiches ist nur ein Beispiel, welches auf einer ableistischen Grundlage basiert und von einem Großteil berechtigter Studierender nicht in Anspruch genommen wird, weil Hemmungen bestehen, sich damit als dis_abled zu outen und „sie keine ‚Sonderbehandlung‘ haben möchten“ (vgl. Deutsches Studentenwerk 2018, 204).

1 Mehr Informationen: www.quabis.info

2 Der Begriff ‚able‘ verweist auf eine Fähigkeitsorientierung („ability“ = Fähigkeit). Mit *Ableism* (deutsch: *Ableismus*) ist die Hierarchisierung von Fähigkeiten sowie eine damit einhergehende Einteilung in Gruppen verbunden (vgl. Maskos 2020), welche „Menschen entlang von relevant gemachten Merkmalsdeutungen in strukturell privilegierte und nicht-privilegierte Positionen verweis[t]“ (Akbaba/Buchner 2019, 241).

Aus Forschungsperspektive gilt der Bereich der tertiären Bildung im Hinblick auf ableistische Zugänge noch als weitgehend vakant (vgl. Buchner/Lindmeier 2019). Wenngleich die Situation Studierender (vgl. Deutsches Studentenwerk 2018) vereinzelt schon ableismuskritisch sichtbar gemacht wird, mangelt es an einer erweiterten Perspektive auf *alle* Hochschulakteure, insbesondere auch Dozierende und Mitarbeitende³. Zudem bleiben auch zentrale diskussionswürdige Fragen mit Blick auf die Relevanz von Ableismus im Kontext organisationsbezogener Anforderungen offen. So muss konstatiert werden, dass Hochschulen als (Re)Produktionsstätten der Exklusivität (vgl. Alheit 2014) fungieren und Hochschulorganisation stark durch ökonomische und meritokratische Logiken geprägt sind (vgl. Przytulla 2021). Der Anspruch menschenrechtsbasierter, inklusiver Bildung steht daher in der Gefahr, „derart in Opposition zur Logik des eigenen Systems“ (Amrhein 2016, 27) wahrgenommen zu werden, dass sich nicht das Hochschulsystem ändert, um diesem innovativen Anspruch gerecht zu werden, sondern das System so viel Anpassungsdruck erzeugt, dass die Innovation gewandelt wird (vgl. ebd.) und es zu Ignoranz oder Formen der ‚Scheinaffirmation‘ kommt. Das führt in Konsequenz dann zu optionalen Widersprüchlichkeiten und Paradoxien: Werden Leitlinien zur ‚Inklusionsorientierten Hochschule‘ verfasst, geht dies nicht (zwingend) mit einem kritischen Reflexionsanspruch ableistischer Strukturen in Hochschule oder gar einer wirklichen strukturellen Veränderung einher, sondern steht in dem Risiko, lediglich die ‚Alibi-Funktion‘ eines ‚Aushängeschildes‘ zu erfüllen und damit eine Reform zu verhindern (vgl. Ahmed 2012).

Wenngleich es kaum Forschungserkenntnisse zu Fragen der (Re)Produktion ableistischer Strukturen innerhalb der Hochschule gibt, ist dennoch unstrittig, dass Hochschule sich strukturell definiert über ein „konstruiertes ‚Wir‘ und [ein] konstitutives Außen“ (Akbaba/Buchner 2019, 243): Fähigkeitsbasierte Zugangsbeschränkungen sind an Hochschulen für Studierende und Lehrende bzw. Forschende hoch wirkmächtig und konstruieren sich u.a. zentral über kognitive Voraussetzungen. ‚Fähige Subjekte‘ sollen ‚fähige Subjekte‘ ausbilden. „Behinderung‘ stand und steht [hier] symbolisch für die Störung dieser Zielsetzungen der Subjektproduktion und der damit verwobenen Programmatik“ (ebd.). Demzufolge sind bspw. Menschen, denen kognitive Einschränkungen zugeschrieben werden, als *dis_abled* („un_fähig“) markiert und haben in der Regel weder Zugang, noch Bildungsrecht oder Mitgestaltungsmöglichkeiten innerhalb von Hochschulen.

3 Akbaba/Buchner (2019) machen weiterhin auf das ebenfalls forschungsvakante Feld der Professionalisierung und das damit einhergehende doppelte Paradoxon aufmerksam, dass beispielsweise das Ziel der Entwicklung nicht-ableistischer Befähigungen für professionelle Lehrkräfte innerhalb ableistischer Hochschulstrukturen wohl kaum zur (Weiter)Entwicklung einer nicht-ableistischen Praxis innerhalb des ableistischen Schulsystems beitragen kann.

Eine Reflexion hegemonialer Hochschulstrukturen muss jedoch immer zwingend auch danach fragen, wer Bildungsrechte hat und wer nicht; wer die Definitionsmacht über den Zugang zu tertiärer Bildung und der Partizipation an selbiger hat und wer nicht; wer die Ansprüche an eine Partizipation an Hochschulbildung formuliert und die Ausgestaltung dieser Partizipation vornimmt und wer nicht. Hier wird auch der kritische Diskurs zum Teilhabebegriff virulent (vgl. u. a. Bärmig 2015), welcher u. a. kritisch auf die Autor*innenschaft und Definitionshoheit von ‚Teilhabe‘ blickt: „Die Diskurse um Ermächtigung der Ohnmächtigen durch Teilhabe vergessen allzu gerne, dass es auch um eine [...] Erziehung der Mächtigen zu einem echten Teilhaben-Lassen gehen muss“ (Boger 2019, 5). Es geht also bei einem ableismuskritischen Blick auf Hochschul(struktur)en immer auch um einen kritischen Blick auf ein *Verständnis von Partizipation* und die *konkreten ‚Teilhabe-Praxen‘*. Nur so können Alibi-Praktiken (siehe ‚Scheinaffirmation‘) entlarvt und enttarnt werden.

Folgt man einem bildungstheoretischen Verständnis von Partizipation (vgl. Schnurr 2011) erscheint es besonders wichtig, nicht nur menschenrechtsbasierte *Zugangsbedingungen* zu Hochschulbildung zu fokussieren, sondern im Speziellen die konkreten *Mechanismen von Partizipation* zu analysieren: So darf Partizipation an Hochschulbildung nicht in einer „objektivistische[n] Verkürzung“ (Boger 2019, 8) enden, sondern muss immer vom Subjekt aus gedacht und reflektiert werden, um nicht als ‚*Scheinpartizipation*‘ eine paradoxe und illegitime Funktion zu erfüllen (siehe oben). Menschen, die bislang nicht als Adressat*innen von Hochschulbildung gelesen werden, weil sie als dis_abled gelten, sollten also als ‚fähige Subjekte‘ in den Blick genommen und zum Ausgangspunkt einer ableismuskritischen Analyse werden. Menschen mit Sonderinstitutionserfahrungen innerhalb des Behindertenhilfesystems bringen eine neue Analysebrille mit auf die Reflexion von Partizipation und Teilhabe an Hochschulbildung. Dieser Fokus gewinnt in nationalen und internationalen Tendenzen der Reflexion und Abwendung von ableistischen Hochschulstrukturen – z. B. in der Ermöglichung von Bildungszugang und Bildungsteilhabe für bisher konsequent exkludierte Personen(gruppen) – zunehmend an Bedeutung. Hier lässt sich exemplarisch auf den universal Design for Learning-Ansatz (vgl. Bonati 2019) oder auch die Öffnung der Hochschulen für Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung (O’Brien et al. 2019) sowie den Diskurs zum University Social Responsibility Ansatz (USR) (vgl. Bokhari 2017, Goldbach et al. 2021) verweisen. Auf konkrete Erfahrungen der diversitäts- und inklusionssensiblen Weiterentwicklung von Hochschule am Beispiel eines Lehr- und Transferprojektes, welches bislang von akademischer Bildung ausgeschlossene Menschen mit Behinderungserfahrungen als Lehrende adressiert, wollen wir im Folgenden eingehen und Möglichkeitsräume, aber auch Risiken dieses Bildungsformates reflektieren.

2 Möglichkeitsräume und Hinderungspraxen menschenrechtsbasierter (Hochschul)Bildung am Beispiel des Hochschulprojektes ‚QuaBIS‘

Mit dem Ziel eines kulturellen und strukturellen Wandels verortet sich das QuaBIS-Projekt als ein wichtiger Baustein inklusionsorientierter Hochschulentwicklung, indem es Menschen mit Behinderungserfahrungen Zugang zu dem bisher stark exklusiven System der Hochschule ermöglicht. In diesem Sinne werden seit Mai 2019 u. a. an der Universität Leipzig sechs Personen, die bisher in stark exkludierenden Institutionen Erfahrungen gesammelt haben, qualifiziert, Hochschule in den Bereichen Lehre, Forschung und Transfer aktiv, eigenverantwortlich und innovativ mitzugestalten. So beschreibt eine Teilnehmerin beispielhaft:

„Mein Ziel ist, dass ich irgendwann mal hier an der Uni arbeiten kann. Dass ich den Leuten auch was erklären kann, dass ich auch Vorträge halten kann und dass die staunen, was wir machen können. Dass die nicht nur auf unsere Behinderung schieben und sagen, Ach ihr seid auch hier, ihr seid im normalen Team und nicht ausgegrenzt werden“ (Leonhardt et al. 2019, 30).

Das Projekt stellt damit einen Beitrag zur Bewusstseinsbildung und Sensibilisierung für Diversität von Hochschul- und externen Bildungsakteur*innen dar (vgl. Schuppener et al. 2020). Die schrittweise Veränderung der Wissensproduktion und der (Hochschul)Strukturen geschieht dabei auf den folgenden unterschiedlichen Ebenen:

- Diversitätssensible Professionalisierung
- (Weiter)Entwicklung einer differenzierten Hochschullehre und -didaktik
- Chancengerechte Organisationsentwicklung
- Reflexion gesellschaftlicher Entwicklungen und Wissenstransfer
- Ausbau der differenzierten Expertise in Partizipativer und Inklusiver (Bildungs)Forschung

Wie beschrieben, haben die Bildungs- und Inklusionsreferent*innen (BIR) überwiegend biografische Erfahrungen in exkludierenden Strukturen und Institutionen gemacht. So besuchten alle eine Sonderschule und arbeiteten danach in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). Des Weiteren leben einige der Personen in Einrichtungen der sogenannten Behindertenhilfe. Aus der zugeschriebenen Behinderung der angehenden BIR erfolgt demnach eine starke Verbindung zu exkludierenden Maßnahmen und Strukturen, bzw. ein Ausschluss aus der allgemeinen normalisierten Gesellschaft und ein damit einhergehender Einschluss in machtvollere Institutionen (vgl. Kremsner 2017). Diese Hegemonialapparate zeichnen sich

im konkreten auch oft durch asymmetrische Beziehungen, Abhängigkeiten und Unterdrückung aus (vgl. u. a. Kremsner 2020; Kremsner 2017; Flieger 2015). Die BIR sind in Bezug zu ihrer Biografie immer wieder mit Erfahrungen verwehrt Partizipation konfrontiert, welche sich auch auf die Selbstwahrnehmung auswirken und ableistische Diskriminierungserfahrungen bedingen können.

Der Übergang bzw. der Zugang zum tertiären Bildungsbereich an der Hochschule stellt gleichzeitig einen Bruch als auch eine Kontinuität dieser Erfahrungen dar. Denn auf der einen Seite ermöglicht es den Personen den Zugang zu einem System, welches Teilhabe an (Selbst)Bildung und Entfaltung im Sinne der Aufklärung verspricht und so empowernde Möglichkeitsräume schaffen sollte, die ihnen bisher verwehrt waren. Auf der anderen Seite handelt es sich bei Hochschulen, um einen institutionellen Raum, der stark mit einer *Aura der Exklusivität* (vgl. Alheit 2014) verbunden ist und sich durch erhebliche Barrieren auszeichnet (vgl. Powell 2016). Hochschule ist in diesem Sinne geprägt von Praktiken, welche Machtverhältnisse repräsentieren und konstituieren und gleichzeitig von diesen bestimmt werden (vgl. Bramberger/Plaute 2018). Die Präsenz von bisher ausgeschlossenen Personen führt also unweigerlich zu einem hohen Irritationspotenzial, welches aus der fähigkeitsorientierten Zugangslogik heraus resultiert. Die Wirkungen auf hochschultypische Machtstrukturen, die mit diesem Zugang einhergehen können, sollen durch die Sichtweisen der BIR im Folgenden dargestellt und eingeordnet werden.

2.1 Perspektiven der Bildungs- und Inklusionsreferent*innen

Die Subjektperspektiven wurden im Rahmen von themenzentrierten Kurz-Interviews mit den BIR erhoben und sollen nun als Grundlage dafür dienen, den Blick auf das Entwicklungspotenzial ableismuskritischer Hochschulstrukturen zu richten.

Alle BIR äußern, dass Hochschule durchaus als machtvoll empfunden wird, sich das konkrete subjektive Erleben jedoch unterscheidet. In vielen der Aussagen kommt ein verinnerlichtes Anderssein zum Ausdruck, welches sich mit einer tief verwurzelten (kognitiven) fähigkeitsbasierten Logik verknüpfen lässt. So berichtet ein*e BIR:

„Mein Empfinden ist, gerade in den Seminaren war es nur in einem Seminar, wo das Gefühl aufkam, dass man so klein ist, weil doch die meisten Studenten so was Überlegenes hatten. Da hat man gemerkt, dass die ein Gymnasiumabschluss hatten und das haben die auch gezeigt, dass die so den Blick von oben herab haben.“ (BIR 01)

Hier zeigt sich die Wirkkraft hegemonialer Strukturen und Diskurse, welche an (institutionelle) Vorerfahrungen anknüpft und sich an der Hochschule fortsetzt. Ein*e andere*r BIR schildert dazu:

„Bei den jüngeren Studenten merkt man auch, dass die versuchen ihre Macht auszuloten, unbewusst. Wenn die mich mit Dingen überbieten können, wenn die was sagen, wo ich dann nicht mitreden kann, weil ich kein Verständnis dafür hab. [...] Ich hab's halt schon gemerkt, dass einige Dozenten schon zeigen, dass sie hier Macht haben und mir zeigen: Da ist dein Platz, du hast in dem Sinne gar nichts zu sagen.“ (BIR 02)

Eine hier empfundene ‚Veränderung‘⁴ (vgl. Boger 2020) verweist auch auf das Erleben einer asymmetrischen Beziehung zwischen der*dem BIR und den Studierenden sowie Dozierenden. Eine solche Fortsetzung von bisher erfahrenen Asymmetrien und Ohnmachtserfahrungen, beschreiben auch andere BIR. Umgekehrt zeigt sich aber auch, dass eine Veränderung von hierarchischen Strukturen ebenso zu Ohnmachtsgefühlen führen kann. Dazu meint ein*e BIR:

„Also mir ging's erstmal so, ich war erstmal überfordert mit der Freiheit, die man hier hat. Ich bin das nicht gewöhnt, diese Freiheit, selber vielmehr zu entscheiden, wie wenn man in ne geschützte Werkstatt geht, ich war damit total überfordert mit der menschlichen Freiheit, dass man sich nicht so viel nach dem Vorgesetzten richten muss.“ (BIR 02)

An anderer Stelle führt diese*r BIR dazu ebenfalls aus:

„Das krasse war für mich wo Saskia [Professorin im Fachbereich] mich als Kollegin hingestellt hat. Das hat noch nie jemand zu mir gesagt. Ich kannte das nicht, sonst hatte ich immer jemanden der höher über mir stand und mich das hat auch spüren lassen und hier wird man so gleich behandelt. Ich hab auch Angst, den Anforderungen hier nicht gerecht zu werden, weil wenn mich Studentinnen fragen, wo ich mich machtlos fühle, wo ich nicht weiß, wie ich reagieren soll.“ (BIR 02)

Eine Enthierarchisierung lässt sich somit nicht losgelöst von bisherigen Veränderungs- und Ohnmachtserfahrungen betrachten, weshalb es einer reflexiven Betrachtung dieser biografischen Hintergründe bedarf.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt im Zuge des Wechsels in das System Hochschule stellt der Zusammenhang von Macht und Sprache dar, der von den BIR wahrgenommen wird. Die Äußerungen der BIR lassen hier ebenfalls Erfahrungen mit *Subalternität* (vgl. Spivak 2008) erkennen. So zeigt sich, wie oben dargestellt, das Gefühl, „nicht mitreden“ zu können, wobei sich diese Wahrnehmung stark an ein subalternes Selbstbild knüpft, welches auch in Bezug zu

4 Zur Aufrechterhaltung der Binarität von Normalität und Andersheit erfolgt die (Re)Produktion von ‚Anderen‘ (= ‚Othering‘), welche als normabweichend in hegemonialer Form abgewertet werden (vgl. Maskos 2015).

bisherigen Erfahrungen in exklusiven Strukturen betrachtet werden muss. Auch ein*e andere*r BIR rückt den Aspekt Sprache in den Vordergrund:

„Ich empfinde die Universität als sehr machtvoll, dadurch, dass wir aus einer unteren gesellschaftlichen Schicht kommen, haben wir sehr starke Probleme, oder fällt es uns schwer die Texte zu verstehen, die an der Uni gelehrt werden. Ein ‚normaler Mensch‘ wird nie draußen in der Öffentlichkeit rumlaufen und sprechen, wie es in manchen Fachbüchern geschrieben ist.“ (BIR 01)

Werden beide Aussagen in Bezug zueinander gesetzt wird deutlich, dass der Umgang mit Sprache (an der Hochschule) stark an den eigenen Habitus oder Status gebunden ist und es weiterhin auch nicht nur darauf ankommt „wie eine Person etwas sagt oder auch was sie sagt, sondern letztlich, wer es sagt und ob dieser Person der legitime Anspruch auf Anerkennung in der Kommunikation zugestanden wird“ (Süßebecker 2019, 98).

Der reine Zugang zum universitären System, wie er sich als Anspruch aus den Menschenrechten ablesen lässt, stellt noch nicht sicher, dass es zu einer tatsächlichen Teilhabe kommt, da sich mit Bezug zu den Aussagen der BIR verschiedene ableistisch wirkmächtige Hinderungsstrukturen und -praxen aufzeigen, die es im Sinne einer inklusionsorientierten Hochschulentwicklung zu reflektieren gilt. Jedoch zeigen sich auch Möglichkeitsräume. Eine BIR verdeutlicht, dass durch die Arbeit als Wissensvermittler*in im System Hochschule Grenzverschiebungen möglich werden, die wiederum Empowermentprozesse in Gang setzen können:

„Das ist emotional die Uni. So wie ich das ganze Komplex angucke, dann ist sie richtig machtvoll. [...] Ich habe dann irgendwie irgendwann gemerkt, am ersten Tag Uni: ‚Wow, das ist ein riesen Teil!‘ Ich habe mich dann selbst – mich als Macht empfunden. [...] Wenn ich mir den ganzen Bereich der Universität angucke. Sie strahlt mir in dem Blickwinkel, strahlt genau dasselbe aus wie bei uns. Das wirkt bei uns mächtig und daraufhin strahlen wir diese selbe Macht aus, wie die Universität.“ (BIR 03)

Die Irritationen und Grenzverschiebungen können also zu Möglichkeitsräumen ausgestaltet werden, was jedoch einen begleiteten Reflexionsprozess voraussetzt. Die Aussage, dass es „auch andere Seminare [gibt], wo man das Gefühl hatte, das man den gleichen Stand hatte“ (BIR 01) deutet auf die Möglichkeit hin, sich auch im System der Hochschule auf Augenhöhe zu begegnen. Wichtig erscheint hier eine Bedingungsanalyse, welche Faktoren ausschlaggebend sind für ein anerkennendes Miteinander. Insbesondere in der Lehrer*innenbildung, aber auch darüber hinaus, können die Subjektperspektiven der BIR als Reflexionshilfe zum Erkennen exklusiver und ableistischer Strukturen, Kulturen und Praktiken dienen.

2.2 Perspektiven von Studierenden

Die BIR befinden sich an der Universität Leipzig aktuell noch in der Qualifizierungsphase und werden dadurch mit unterschiedlichen Rollenzuweisungen konfrontiert. Zum einen werden sie als *Lernende* adressiert, in dem sie im Sinne eines „gemischten Modells“ (vgl. Noonan 2014) gemeinsam mit regulären Studierenden Veranstaltungen besuchen, aber auch als Gruppe innerhalb des QuaBIS-Projekts phasenweise lernen. Darüber hinaus treten sie auch als *Lehrende* in Seminaranteilen, ganzen Seminarsitzungen, Vorlesungen oder Workshops auf. In diesem Abschnitt des Beitrags soll es um die Perspektiven von Studierenden gehen, die Seminare in den Bereichen Bildungswissenschaft und Allgemeine Sonderpädagogik gemeinsam mit den BIR als Lernende besucht haben.⁵ Aus den Evaluationsergebnissen⁶ dieser Veranstaltungen, bei denen der Fokus auf den Auffassungen von Studierenden zum inklusiven Handeln, dem Erleben diversitätssensibler Lehre und der Beteiligung der angehenden BIR lag, sollen nun Möglichkeitsräume und Hinderungspraxen herausgearbeitet werden, die sich im QuaBIS-Projekt für eine menschenrechtsbasierte Bildung im Hochschulkontext abzeichnen.

In den Aussagen der Studierenden lässt sich an vielen Stellen eine menschenrechtsbasierte und diversitätssensible Grundhaltung erkennen, indem auf Aspekte eines humanistischen Menschenbildes verwiesen wird. So zeigt sich in der Betonung der „Akzeptanz aller Seminarteilnehmer [sowie] Wertschätzung der anderen Seminarteilnehmer unabhängig von deren Habitus“ (Fragebogen S11) eine inklusionsorientierte Werthaltung. Konkret beschreiben Studierende inklusionsorientiertes Handeln als das „Einbeziehen und gemeinschaftliche Handeln von allen Menschen“ (FB S14) und einen vorurteilsfreien Umgang miteinander. Die Überwiegende Mehrheit der befragten Studierenden (73 %) gibt an, dass sie ihr Handeln vor dem Hintergrund inklusiver Hochschulentwicklung selbstreflexiv hinterfragen (vgl. Goldbach et al. 2020).

Erkennbar wird auch, dass die Studierenden in der größeren Diversität in Seminaren eine Bereicherung für die Zusammenarbeit und die damit verbundene Diskussionskultur erkennen. So geben Studierende an, dass sie das gemeinsame Erschließen von Inhalten als mögliche Unterstützung im Kontext partizipativer Hochschule betrachten und dies für sie bedeutet: „in den Austausch über Fragen [zu] kommen & Gemeinsam über Unverständliches [zu]

5 Die folgenden Beschreibungen stützen sich auf Evaluationen zu gemeinsam besuchten Seminaren in den genannten Bereichen. Eine ausführliche Auswertung dieser Ergebnisse finden sich in dem Beitrag von Goldbach et al. (2020).

6 Insgesamt wurden 64 Erstsemesterstudierende befragt. Es wurden sowohl quantitative Zustimmungswerte zu Variablen des Index für Inklusion erfasst als auch qualitative Beschreibungen zu inklusionsorientierten Vorstellungen erfragt. Im Folgenden werden vorrangig die qualitativen Antworten der Studierenden betrachtet.

sprechen“ (FB S46) (vgl. ebd.). Diversität wird damit nicht nur als ‚bewältigbar‘ beschrieben, sondern im Sinne der sozialen Verantwortung von Hochschule als Möglichkeit erkannt um kollaborative Lernprozesse zu initiieren und damit als eine „gegenseitige Bereicherung“ (FB S33) zu wirken. Dem entspricht auch der Wunsch der Studierenden nach mehr Beteiligung von Menschen mit Behinderungserfahrungen im Kontext der Hochschule. Diese Bereicherung auch für die Weiterentwicklung des Hochschulwesens anzuerkennen und voranzutreiben sollte (ein) Ziel inklusionsorientierter Hochschulentwicklung sein. Das findet Bestätigung durch die Studierenden, welche in den gemeinsam besuchten Lehrveranstaltungen, „mehr Möglichkeiten für Gespräche“ (FB S46) und die Chance auf „offene Reflexionen, ob allen das Seminar gerecht wird“ (FB S57) sehen. Außerdem verweisen sie auf die Notwendigkeit von „mehr Binnendifferenzierung [und] individuelle[r] Leistungsbewertung“ (FB S59) (vgl. Goldbach et al. 2020), was im Umkehrschluss als Hinweis auf grundlegend ableistische Strukturen in Hochschullehre und Prüfung gelesen werden kann.

Es zeigt sich jedoch, dass das zugrundeliegende Partizipationsverständnis an vielen Stellen von paternalistischen Überlegungen geprägt und durch tief verwurzelte ableistische Vorurteile mitbestimmt wird. Während sehr häufig ein scheinbar einseitiges Hilfeverständnis von den Studierenden zum Tragen kommt, werden gegenseitige Bereicherungen nur seltener thematisiert. Besonders reflexionsbedürftig erscheint das Verständnis von inklusivem Handeln als: „Hilfe leisten, auch dann, wenn der*die Betroffene nicht nach Hilfe fragt (man sieht es und hilft direkt)“ (FB S26). Hierin werden vielmehr ableistische Vorurteile und fähigkeitsorientierte Handlungsmuster deutlich, die durch meritokratische Strukturen geprägt sind. Im Rahmen einer kritischen Analyse und Reflektion vorhandener Partizipationsverständnisse ist es deshalb angezeigt, auch den zugrundeliegenden Teilhabe- und Unterstützungsbegriff zu hinterfragen. Auch das von den Studierenden wiederholt beschriebene Anliegen an inklusionsorientierte Hochschulentwicklung – Aufklärungsarbeit zu leisten – verdeutlicht, dass Studierende Begegnungssituation mit Menschen, die als behindert markiert sind, als sehr different zu ihren alltäglichen Erfahrungen wahrnehmen und damit schlussendlich erneut der (Re)Produktion eines ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ (vgl. Maskos 2015) folgen.

All dies zeigt, dass auch erste Begegnungen mit partizipativen Hochschulangeboten nicht automatisch dazu beitragen, ableistische Vorurteile zu revidieren und fähigkeitsorientierte Handlungsmuster zu hinterfragen. Von den 64 befragten Studierenden beschreibt lediglich ein*e Student*in, dass inklusives Handeln im Hochschulkontext vor allem bedeutet, „Kritik an ableistischen Strukturen der Hochschule“ (FB S6) zu üben. Um dieses kritische Verständnis mehr ins Bewusstsein zu rufen, muss es im Prozess der Entwicklung eines menschenrechtsbasierten Angebots im tertiären Bildungsbereich stärker darum gehen, verinnerlichte ableistische Grundhaltungen zu erkennen und

konstruktiv-kritisch zu reflektieren, sowie die aus diesem Prozess resultierenden veränderten Werthaltungen im Sinne des USR auch in hochschulpolitischen Strukturen umzusetzen und fest zu verankern (vgl. Goldbach et al. 2021).

3 Zusammenführende Gedanken

Mit dem Menschenrecht auf Bildung geht die Befähigung von Menschen einher, sich „für die eigenen Rechte einzusetzen und sich im solidarischen Einsatz für die Menschenrechte anderer zu engagieren“ (Bielefeldt/Seidensticker 2006, 5). Diese empowernde Ausrichtung von Bildung bezieht sich ganz klar auch auf den tertiären Bildungsbereich und beschränkt sich nicht auf eine fähigkeitsorientierte Subjektausbildung durch ‚fähige‘ Subjekte (vgl. Kap. 2). Im vorliegenden Beitrag sollte der menschenrechtsbasierte Anspruch mit Hinblick auf lang tradierte und weiterhin sehr wirkmächtige ableistische (Hochschul)Ordnungen reflektiert werden. Dabei konnte aus der Perspektive von Dozierenden mit Exklusionserfahrungen und Studierenden gezeigt werden, dass eine Teilhabe im Sinne eines bloßen Zugangs zum Hochschulsystem nicht ausreicht, um tatsächliche Partizipation an hochschulischer Bildung zu erreichen. Durch gemeinsam besuchte Seminare entstanden zwar Weiterentwicklungsmöglichkeiten im Bereich diversitätssensibler Lehre, aber es treten auch ableistische Prägungen und Praktiken noch deutlicher hervor.

„Das Recht auf Bildung und Menschenrechtsbildung sind auch heute noch offene, un abgeschlossene Lernprozesse, die das unermüdliche Engagement vieler brauchen, damit die Menschenrechte kontinuierlich mit Leben gefüllt werden“ (Lohrenscheit 2015). Für menschenrechtsbasierte Öffnungen und Veränderungen spielen daher nach wie vor auf „der strukturellen wie auf der bildungspraktischen Ebene [...] die zugrundeliegenden Bildungsvorstellungen der beteiligten Akteure eine wesentliche Rolle“ (Papke 2016, 14). Die QuaBIS-Projekterfahrungen zeigen dabei, dass insbesondere die Perspektive von bisher exkludierten Personengruppen, Reflexionsmöglichkeiten bisheriger Machtverhältnisse an der Hochschule in Gang setzen können. Mit Bezug zu Misamer und Thies (2019, 508) kann diese „Enttabuisierung des Themas ‚Macht‘“ dazu führen, „den notwendigen klaren und ungeschönten Blick auf den eigenen Status und die damit einhergehenden Einflüsse wie Automatismen und Attributionsprozesse“ zu erlauben. Diese *Habitussensibilität* und „veränderte Machtbalance zwischen ‚Etablierten‘ und ‚Außenseitern‘“ kann jedoch auch zu Verunsicherungen und Infragestellungen bisheriger Hierarchien führen, denen sich inklusionsorientierte Hochschulen stellen müssten (ebd.). Stärkere strukturelle Verankerungen innerhalb des Hochschulsystems, wie sie beispielsweise Goldbach et al. (2021) als Leerstelle markieren, sind dabei unerlässlich, weil Möglichkeitsräume, wie sie in diesem Beitrag beschrieben wurden, sonst auf das Engagement einzelner

Akteur*innen beschränkt bleiben und keine nachhaltige Strahlkraft entwickeln können.

Eine kritische Analyse partizipativer Prozesse lässt sich mit Bezug zu den beschriebenen Erfahrungen darüber hinaus als Notwendigkeit zur Schaffung inklusiver Handlungsmöglichkeiten markieren, was jedoch auch verschiedene noch offene Fragen aufwirft: Wer partizipiert mit welchem Anspruch und mit welcher Definitionsmacht bzw. Gestaltungshoheit an Hochschulbildung? Wie können ableistische Praxen in Hochschulen enttarnt und verändert werden? Wo finden sich nachhaltig wirksame Möglichkeitsräume für eine Emanzipation im Sinne einer Selbstbefreiung aus ableistischen (Hochschul)Zwangsstrukturen? Wir können diese Fragen nicht beantworten, aber vor dem Hintergrund der (Evaluations)Erkenntnisse aus dem QuaBIS-Projekt zumindest klar für eine verbindliche Aus handlung der Möglichkeiten menschenrechtsbasierter, diversitätssensibler und ableismuskritischer Weiterentwicklung von (Hochschul)Bildungsangeboten im Sinne einer *Pluralisierung differenter Innen- und Außen-Perspektiven* plädieren.

„Wir müssen lernen zu begehren, dass alle an einer umfassenden Bildung, die auf Mündigkeit zielt, teilhaben dürfen [...] und zugleich müssen wir lernen skeptisch zu sein, ob jene wahre Bildung, die uns selbst als begehrenswert erscheint, tatsächlich zur Befreiung aller dienlich ist, ob sie also als emanzipatorischer Universalismus verteidigt werden kann.“ (Boger 2019, 5)

Literatur

- Ahmed, Sara (2012): *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham/London: Duke University Press.
- Akbaba, Yaliz/Buchner, Tobias (2019): Dis_ability und Migrationshintergrund. Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3, S. 240–252.
- Alheit, Peter (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In: Ricken, Norbert/Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer, S. 195–208.
- Amrhein, Bettina (2016) (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bärmig, Sven (2015): Teilhabe – Begriff(e) und Vermittlung. In: Schnell, Irtraud (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 138–147.
- Bielefeldt, Heiner/Seidensticker, Frauke (2006): Vorwort. In: *Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Berlin: Institut für Menschenrechte. S. 5.
- Boger, Mai Ahn (2019): Wer partizipiert an wessen Bildung? – Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 3, S. 4–10.
- Boger, Mai-Anh (2020): *Mad Studies und/in/als Disability Studies*. In: Brehme, David/Fuchs, Petra; Köbsell, Swantje/Wesselmann, Carla (Hrsg.): *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 41–55.
- Bokhari, Abba A. H. (2017): Universities' Social Responsibility (USR) and Sustainable Development: A Conceptual Framework“. In: *International Journal of Economics and Management Studies (SSRG-IJEMS)*, 4, S. 1–9.

- Bonati, Michelle L. (2019): Inclusive Tertiary Education through Universal Design for Learning and Service-Learning. In: O'Brien, Patricia/Bonati, Michelle L./Gadow, Friederike/Roger Slee (Hrsg.): People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience. Leiden: Brill, S. 243–254.
- Bramberger, Andrea/Plaute, Wolfgang (2018): Bildungstheoretische Begründung einer inklusiven Hochschule. In: Harter-Reiter, Sabine/Plaute, Wolfgang/Schneider-Reisinger, Robert (Hrsg.): Inklusiv Hochschule. Studienbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung. Innsbruck: StudienVerlag, S. 17–24.
- Buchner, Tobias/Lindmeier, Christian (2019): Zur Einführung: Grundzüge, Rezeptionslinien und Desiderate ableismuskritischer Forschung im deutschsprachigen Raum. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 3, S. 233–239.
- Castro Varela, Maria do Mar/Dhawani, Nikita (2020): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 3., akt. Aufl. München: Reinhardt, UTB.
- Deutsches Studentenwerk (Hrsg.) (2018): beeinträchtigt studieren – best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17. Berlin. URL: www.studentenwerke.de/sites/default/files/beeintraechtigt_studieren_2016_barrierefrei.pdf [letzter Zugriff: 23.05.2021].
- Emcke, Carolin (2019): Gegen den Hass. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Flieger, Petra (2015): Verteilt Leicht Lesen die Macht neu? In: Candussi, Klaus/Fröhlich, Walburga (2015): Leicht Lesen. Der Schlüssel zur Welt. Wien/Köln/Bonn: Böhlau, S. 143–154.
- Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico/Staib, Lucia (2020): Partizipative Lernerfahrungen – Sichtweisen zur inklusionsorientierten Erwachsenenbildung im Hochschulbereich. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion, 4. URL: www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/43 [letzter Zugriff: 23.05.2021].
- Goldbach, Anne/Hauser, Mandy/Schuppener, Saskia/Leonhardt, Nico/van Ledden, Hannah/Bergelt, Daniel (2021): Social responsibility in the context of inclusive higher education development – experiences and insights from the perspective of participatory higher education teaching. In: International Journal of Sustainability in Higher Education (eingereicht).
- Kremsner, Gertraud (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kremsner, Gertraud (2020): Gewalt und Machtmissbrauch gegen Menschen mit Lernschwierigkeiten in Einrichtungen der Behindertenhilfe. In: Teilhabe, 59, S. 10–15.
- Kronauer, Martin (2020): Kritik der auseinanderdriftenden Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Landry, Donna/MacLean, Gerald (1996): The Spivak Reader. New York/London: Routledge.
- Leonhardt, Nico/Staib, Lucia und angehende Bildungsfachkräfte (2019): Qualifizierung von Bildungsfachkräften. Ein Baustein inklusionsorientierter Hochschulentwicklung. In: Referat für Lehramt des Student_innenRates der Universität Leipzig und Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Junge GEW Leipzig (Hrsg.): Kritisches Lehramtsportfolio, 2. Ausgabe, S. 29–33.
- Lohrenscheit, Claudia (2013): Das Menschenrecht auf Bildung. URL: www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/156819/menschenrecht [letzter Zugriff: 25.05.2021].
- Lohrenscheit, Claudia (2015): Das Menschenrecht auf Bildung – ein un abgeschlossener Lernprozess. URL: www.politechnik.de/p5879/ [letzter Zugriff: 23.05.2021].
- Maskos, Rebecca (2015): Ableism and the Ideal of the Autonomous Able-bodied Person in the Capitalist Society. In: Zeitschrift für Inklusion Online, 2. URL: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260 [letzter Zugriff: 23.05.2021].
- Maskos, Rebecca (2020): „Ableismus ist etwas, was alle Menschen erleben“. Interview auf NDR. URL: www.ndr.de/kultur/kunst/niedersachsen/Ableismus-ist-etwas-was-alle-Menschen-erleben-gleichstellung190.html?mc_cid=9af8075e12&mc_eid=1d6ceb7bf5 [letzter Zugriff: 09.04.2021] [nicht mehr abrufbar].
- Misamer, Melanie/Thies, Barbara (2019): Macht- und statussensible Hochschullehre. In: Kergel, David/Heidkamp, Birte (Hrsg.): Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversity in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 497–514.

- Noonan, Mary (2014): Inklusives Lernen – Eine Initiative an der NUI, der Nationalen Universität von Irland. Die Suche nach einem guten Praxisbeispiel, um Studenten mit einer intellektuellen Beeinträchtigung zu integrieren. In: *Leben mit Down-Syndrom*, 77, S. 49–51.
- O'Brien, Patricia/Bonati, Michelle L./Gadow, Friederike/Slee, Roger (2019): *People with Intellectual Disability Experiencing University Life. Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience*. Leiden: Brill.
- OHCHR (1948): Die allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR). Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948. URL: www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger [letzter Zugriff: 23.05.2021].
- Papke, Birgit (2016): *Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik. Meilensteine der Konstruktion von Bildung und Behinderung am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Powell, Justin J. W. (2012): Form Ableism to Accessibility in the Universal Design University. In: *Review of Disability Studies: An International Journal*, 4, S. 29–41.
- Powell, Justin J. W. (2016): Von Ableismus zur universal design Universität. In: Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hrsg.): *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 34–51.
- Przytulla, Nicole Viktoria (2021): *Exzellent inklusiv. Deutsche Hochschulen zwischen meritokratischer Ideologie und inklusivem Anspruch*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rommelspacher, Birgit (2006): *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.
- Schnurr, Stefan (2011): Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. 4., völlig neu bearbeitete Aufl. München/Basel: Reinhardt, S. 1069–1087.
- Schuppener, Saskia/Goldbach, Anne/Leonhardt, Nico/Langner, Anke/Mannewitz, Karin (2020): *Inklusion inklusiv vermitteln: Menschen mit Behinderungserfahrungen als Lehrende an der Hochschule*. In: Schneider-Reisinger, Robert/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 108–117.
- Spivak, Gayatri C. (2008): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien.
- Süßebecker, Katrin (2019): *Sprache Macht Anerkennung. Ein Praxiskonzept zur Förderung von Sprachbewusstheit*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wolbring, Gregor (2008): The Politics of Ableism. In: *Development* (51), 252-258. URL: www.redverslee.org/Micropolitics/April_9_files/Wolbring,%20Gregor,%202008,%20The%20Politics%20of%20Ableism.pdf [letzter Zugriff: 23.05.2021].

Kinderrechte und partizipative Forschung mit Kindern

Veronika Wöhrer

Einleitung

Am 20. November 1989 wurde von den Vereinten Nationen die ‚Convention on the Rights of the Child‘ verabschiedet (vgl. Unicef 2020). Diese „Kinderrechtskonvention“ ist seitdem von fast allen Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen ratifiziert worden (Ausnahme sind die USA) darunter auch von Deutschland (1992), Österreich (1992) und der Schweiz (1997). Von den insgesamt 54 Artikeln betreffen zwar einige ganz explizit Bildungs- und Ausbildungsfragen (Artikel 28 und 29), dennoch ist es Artikel 12, auf den sich Texte zu Forschungen mit Kindern und Jugendlichen¹ vorwiegend beziehen:

„1. Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

2. Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.“ (vgl. Unicef 2020)²

Diese Sätze wurden und werden so interpretiert, dass Kinder auch in wissenschaftlichen Forschungen mitsprechen können sollen. Auch in Texten der fast gleichzeitig entstandenen Forschungsrichtung der ‚childhood studies‘ (vgl. James/ Prout 1990) wurde immer wieder auf die Kinderrechte verwiesen (vgl. Tisdall/ Punch 2012). Wie diese Mitsprache dabei verstanden wird, ist höchst unterschiedlich. Das kann von einmaligem Einholen von Feedback der Kinder zur Zufriedenheit mit ihrer Teilnahme oder einem sensiblen Umgang mit möglicher Unlust an der Teilnahme an Forschung bei sonst recht klassischem Forschungsdesign auf der einen Seite bis zu ‚child-led research‘ auf der anderen Seite gehen.

-
- 1 Ich verwende im Folgenden meist die Formulierung „Kinder und Jugendliche“ oder „junge Menschen“. Die Kinderrechtskonvention gilt für Personen bis 18 Jahre. Meist bezeichnen sich die älteren Personen dieser Gruppe jedoch nicht mehr als Kinder.
 - 2 Selten gibt es auch Bezüge auf Artikel 13, z. B. in Hart (1992).

Im Folgenden gehe ich zunächst darauf ein, dass gerade bei partizipativer Forschung mit Kindern besonders auf die Kinderrechte verwiesen wird. Dabei wird in methodischen Texten und Reflexionen die Differenz zwischen (forschenden) Erwachsenen und (co-forschenden) Kindern, also die Altersdifferenz, deutlich häufiger besprochen und thematisiert als jede andere soziale Differenz, die in Forschungskontexten auch strukturierend wirken kann. Dies möchte ich kritisch beleuchten und komme zum Schluss, dass in dieser Verwendung der Kinderrechte eine Verkürzung passiert, die Ungleichheiten auf Grund anderer sozialer Kategorien unsichtbar werden lässt.

1 Partizipative Forschung und Kinderrechte

Die Bandbreite an partizipativen Forschungen mit Kindern ist sehr groß. Dementsprechend gibt es in der Literatur mehrere Versuche, die vielen unterschiedlichen Formen von Partizipation und Mitsprache von Kindern in Forschungsprojekten zu gliedern. Ein besonders prominenter, aber bereits oft kritizierter Versuch ist die ‚Leiter‘ von Hart (1992). Er unterscheidet darin drei Formen von Zusammenarbeit mit Kindern, die gar nicht als Partizipation gewertet werden können („manipulation“, „decoration“, „tokenism“) sowie fünf weitere Formen, die einer immer weitreichenderen partizipativen Mitarbeit von Kindern entsprechen: „assigned, but informed“, „consulted and informed“, „adult-initiated, shared decisions with children“, „child-initiated and directed“ und schließlich „child-initiated, shared decisions with adults“ (Hart 1992, 8).³ Etwas abgeändert und ohne Rangreihung auskommend hat Treseder (1997) die fünf oberen Sprossen von Harts Leiter in einem Kreis angeordnet. Shier (2001) hat ein weiteres Gliederungsschema entwickelt, in dem der Blick eher auf die Tätigkeit der erwachsenen Forschenden gerichtet wird. Er unterscheidet zwischen fünf verschiedenen Stufen, die wie bei Hart gereiht sind:

- „1. Children are listened to. 2. Children are supported in expressing their views.
3. Children’s views are taken into account. 4. Children are involved in decision making processes. 5. Children share power and responsibility for decision making.“ (Shier 2001, 110)

Fielding (2001) unterscheidet, aus der Schulentwicklung kommend, zwischen vier verschiedenen Formen der Involvierung von jungen Menschen in

3 Hart (2007) hat diese Anordnung in einer späteren Publikation als zu wertend zurückgenommen und erklärt, dass die oberste Stufe der Leiter nicht unbedingt der „besten“ Form der Partizipation entspricht, sondern dass je nach Fragestellung und Ziel der Untersuchung unterschiedliche Formen die jeweils besten sein können.

Schulforschung bzw. Schulentwicklung: „students as data source“, „students as active respondents“, „students as co-researchers“ und „students as researchers“ (Fielding 2001, 136). Was diesen Ordnungsversuchen gemeinsam ist, ist dass

- die unterschiedlichen Partizipationsgrade entlang der Gestaltungsmöglichkeit der jungen Menschen erarbeitet werden.
- größere Gestaltungsmöglichkeit als mehr an Partizipation gilt.
- trotz eines prinzipiellen Zugeständnisses an die notwendige Anpassung der Form der Zusammenarbeit an den Kontext und an die Forschungsanliegen, dennoch tendenziell größere Gestaltungsmöglichkeit auch als günstiger oder passender im Sinne der Forschung und der Kinderrechte verstanden wird.

In den letzten beiden Jahrzehnten erschienen vermehrt Bücher und Artikel, die ihre Herangehensweise ‚research with children‘ (vgl. Greig et al. 2013) ‚research with children and young people‘ (vgl. Fraser et al. 2004; Phelan/Kinsella 2013) bzw. deutsch ‚Forschung mit Kindern‘ (vgl. Hartnack 2019) nennen. Die Autor*innen betonen, dass es wichtig ist, Kindern aktive Rollen in der Forschung zuzugestehen. Dies geschieht mitunter auch unter dem Namen ‚participatory‘ (vgl. Prout/James 1996; Qvortrup et al. 2009). Partizipativ ist hier allerdings sehr breit im Sinne von teilnehmend oder die eigene Perspektive einbringend gemeint, nicht unbedingt im Sinne einer gleichberechtigten Forschungsteilnahme. So wird unter anderem versucht mit bestimmten Methoden, wie beispielsweise den ‚photo elicitation interviews‘ (vgl. Phelan/Kinsella 2010), ‚photo-narrative processes‘ (vgl. Böök/Mykkänen 2014), ‚photo interviews‘ (vgl. Zartler 2014) oder auch Zeichnungen (vgl. Kuhn 2019; Trollvik et al. 2013) oder Quartiersbegehungen (vgl. Kreher et al. 2019) die Standpunkte von jungen Menschen sichtbar zu machen.⁴ D.h. diese werden in eine von Wissenschaftler*innen vorab designte Forschung möglichst umfassend eingebunden, zumeist jedoch ohne zentrale Aspekte der Forschung (Forschungsfrage, Methodenwahl, Datenanalyse) mitentscheiden zu können. Die Forschungsmethoden oder -settings sind also von den Erwachsenen vorgegeben (vgl. Böök/Mykkänen 2014; Chowns 2008; Kreher et al. 2019; Kuhn 2019; Trollvik et al. 2013; Zartler 2014) und die Kinder können sich nur innerhalb dieses Rahmens für bestimmte Themen und/oder Analysen

4 Photo elicitation interviews, photo-narrative processes und photo interviews sind leicht unterschiedliche Verfahren, bei denen jeweils Kinder Fotos machen, über die sie in Interviews erzählen. Die Idee dahinter ist, dass bestimmte Inhalte von den Kindern durch Fotos gut dargestellt werden können und die Fotos auch einen Anreiz für das Gespräch darstellen. Quartiersbegehungen sind – ähnlich wie die „tour“ (Clark 2011) oder der „Schulspaziergang“ (Wöhrer et al. 2018) – Erhebungsformate, bei denen Kinder die Wissenschaftler*innen durch ihre Wohnumgebung oder Institution führen und ihnen dabei ihre Welt zeigen und vermitteln. Die dabei gemachten Gespräche, Beobachtungen, Fotos, etc. dienen als Forschungsdaten.

entscheiden (vgl. Chowns 2008; Kreher et al. 2019) oder sind in die Themenfindung und Analysen gar nicht wirklich eingebunden (vgl. Kuhn 2019; Trollvik et al. 2013; Zartler 2014; Böök/Mykkänen 2014).

Andere Forschungen, die die Begriffe ‚partizipative Forschung‘ oder auch ‚partizipative Aktionsforschung‘ verwenden, haben den Anspruch, Kinder und Jugendliche umfassender einzubinden, beispielsweise in die Formulierung der Forschungsfrage, in die Datenerhebung, in die Datenanalyse und/oder die Dissemination der Ergebnisse (aus einer großen Auswahl seien hier nur einige genannt: Clark/Moss 2011; Groundwater-Smith et al. 2015; Olitsky/Weathers 2005; Riecken et al. 2005; Wöhrer et al. 2017). Am weitesten geht hier der von Mary Kellett (2005a; 2010) propagierte Ansatz des ‚child-led research‘, den sie folgendermaßen beschreibt „research they [children] design, carry out and disseminate themselves with adult support rather than adult management“ (Kellett 2010, 195). Hier werden Kinder dabei unterstützt, ihre eigenen Forschungen selbstständig durchzuführen, d. h. ein Thema zu wählen, eine Forschungsfrage zu formulieren, ein Forschungsdesign zu erarbeiten, Daten zu erheben und zu analysieren sowie die Ergebnisse zu präsentieren. Die ausgebildeten Wissenschaftler*innen helfen und unterstützen dabei, machen die Forschung aber gar nicht selbst. Dementsprechend werden die Kinder hier auch nicht als ‚Co-Forschende‘ bezeichnet, wie in klassischer partizipativer Forschung, sondern sind die eigentlichen Forschenden.⁵

In fast allen der oben genannten Publikationen sowie in vielen weiteren Texten, die partizipative Forschung mit Kindern vorstellen, wird die UN Kinderrechtskonvention angesprochen. Dabei dient vor allem Artikel 12 als Begründung dafür, warum es wichtig ist, junge Menschen umfassend in die Forschung einzubinden und nicht nur über sie oder für sie zu forschen. Es wird argumentiert, dass junge Menschen ihre Sicht der Dinge besser zur Geltung bringen können, wenn sie schon in die Erstellung der Forschungsfrage und des Forschungsdesigns eingebunden werden, denn sie kennen ihre Probleme besser als Erwachsene (vgl. Hart 1992; Kellett 2010), dass ihre Involvierung in die Datenerhebung andere Daten hervorbringen kann (vgl. Kellett 2010) und dass die Einbindung von jungen Menschen in die Forschung und Präsentation der Ergebnisse deren Empowerment und Kompetenzen stärken (vgl. Clark/Moss 2011; Kellett 2005b; Wöhrer et al. 2017). Vor allem Kellett (2010) argumentiert sehr umfassend und unter anderem damit, dass Kinder nicht nur andere Fragen stellen, sondern auch einen anderen Zugang zu ihren Peers haben, dass sie also eine andere Sicht und einen anderen Zugang auf Forschungsfelder haben als Erwachsene. Neben eher gesellschaftspolitischen Argumenten der Selbstermächtigung, des

5 Nicht unähnlich zu John Elliots (1991) Ansatz der Aktionsforschung, der davon spricht, dass die Praktiker*innen die eigentlichen Forschenden sind – nur dass er dabei Lehrpersonen meint, nicht Schüler*innen.

Kompetenzerwerbs und der Mitbestimmung von jungen Menschen werden also auch wissenschaftstheoretische Argumente genannt, die vor allem vor dem Hintergrund der Standpunkttheorien vorgebracht werden.

2 Erwachsene versus Kinder?

In den meisten Texten zu qualitativer und zu partizipativer Forschung mit Kindern (auch hier könnten zusätzlich zu den bereits zitierten Werken noch viele andere genannt werden: vgl. u. a. Ergler 2017; Mey/Schwentesius 2019; Morrow/Richards 1996) geht es um eine zentrale Differenzlinie, nämlich die zwischen Erwachsenen und Kindern. Wesentliche Fragen in den genannten Publikationen sind unter anderem, ob und wie Erwachsene Perspektiven von Kindern nachvollziehen und abbilden können (vgl. Mey/Schwentesius 2019), ob und wie ‚children’s voice‘ – also die Stimme von Kindern – hörbar gemacht werden kann (vgl. Kellett 2005a, 2010; kritisch dazu: Kim 2016; Komulainen 2007), wie gleichberechtigte Partizipation gelingen kann (vgl. Hart 1992; Groundwater-Smith et al. 2015), wie kindgerechte Forschung aussehen kann (vgl. Greig et al. 2013; Hartnack 2019) oder wie mit ethischen Fragen umgegangen werden kann (vgl. Morrow/Richards 1996; Phelan/Kinsella 2013). Neben dieser Differenz des Alters – das auch unterschiedliche Stadien kognitiver, sozialer und emotionaler Entwicklung sowie unterschiedliche Rechte, Pflichten und Verantwortlichkeiten beinhaltet – werden andere Differenzen, die Forschungsprozesse ebenfalls wesentlich strukturieren, nur selten angesprochen: Welche Rolle spielen Geschlecht, soziale Herkunft, Migration, Mehrsprachigkeit oder sexuelle Orientierung? All diese Differenzen strukturieren Forschungsprozesse natürlich auch und es stellt sich die Frage, warum dies in partizipativer Forschung mit Kindern und Jugendlichen nicht der Fall sein sollte.

In der Literatur zu partizipativer Forschung mit jungen Menschen, ist es neben Alter die Kategorie Behinderung, die am prominentesten reflektiert wird. Zur Forschung mit jungen Menschen mit kognitiven, sozialen und/oder körperlichen Beeinträchtigungen, gibt es einen eigenen Strang an partizipativer Literatur, die oft unter dem Begriff ‚inclusive research‘ besprochen wird (vgl. Buchner et al. 2016; Nind 2014). Obwohl es Aufrufe dazu gibt, Kinder aus unterschiedlichen, auch nicht-privilegierten Kontexten verstärkt in (politische) Partizipationsprozesse einzubeziehen (vgl. Landsdown 2014) sowie Kindheit nicht vereinheitlichend zu denken (vgl. Holt/Holloway 2006), sondern als stärker verschränkt mit sozialen Strukturen und Differenzkategorien zu analysieren (vgl. Tisdall/Punch 2012), gibt es kaum Reflexionen dazu, ob und wie sich diese Differenzen auf den partizipativen Forschungsprozess auswirken.

Zwar gibt es immer wieder Texte zu konkreten partizipativen Forschungsprojekten mit jungen Menschen, die die Relevanz anderer sozialer Kategorien

ansprechen (z. B. sozio-ökonomischer Hintergrund bei van Blerk 2012; Geschlecht und Ethnizität bei Konstantoni 2012; sozioökonomischer Hintergrund, *race* und Sprache bei Olitsky/Weathers 2005; Krankheit bei Trollvik et al. 2013), doch gibt es nur sehr wenige Reflexionen dazu, ob und wie diese Differenzen und Gemeinsamkeiten unter den Co-Forschenden und/oder zwischen den Co-Forschenden und den Wissenschaftler*innen den partizipativen Forschungsprozess selbst strukturieren. Ich möchte hier auf ein paar gelungene Ausnahmen eingehen: Olitsky und Weathers (2005) stellen Fragen nach ethischem Handeln, Macht und Ungleichheit in Bezug auf eine partizipative Forschung zu ‚science education‘. Dabei werden Differenzen zwischen Wissenschaftler*innen, Lehrer*innen und Schüler*innen aufgezeigt, die sich auf Grund ihrer unterschiedlichen Rollen ergeben, aber auch auf Differenzen entlang von *race*, Sprache und sozio-ökonomischem Hintergrund zwischen den Schüler*innen und den erwachsenen Forschenden eingegangen. Die Autor*innen arbeiten dabei heraus, wo und wie die Schüler*innen im Forschungsprozess Exklusion, Abwertung oder Unbehagen erlebten, aber auch, was sie als wichtige Erfahrungen und Bereicherungen bezeichneten. Davidson (2017) stellt Fragen von Macht und Partizipation in Bezug auf eine Forschung mit Jugendlichen aus einer benachteiligten Wohnsiedlung, die in einem Jugendzentrum durchgeführt wurde. Auch wenn ihre Analysen enger an der Differenz Erwachsene und Jugendliche bleiben, geht sie doch auch auf Hierarchien unter den Jugendlichen ein, die beispielsweise mit rassistischen, sexistischen oder homophoben Erzählungen aufrechterhalten werden. Sie reflektiert auch, dass jene jungen Menschen, die „the most vulnerable and marginalised“ waren, dem Forschungsprozess die meisten Widerstände und Subversionen entgegenbrachten (Davidson 2017, 237). Ein anderer Text von Schneider (2017) reflektiert (ethnische) Differenzen, Diskriminierungen und Rassismus unter Schüler*innen einer Mittelschule in Österreich, mit denen partizipativ geforscht wurde. Wesentlich sind in diesem Text auch die analysierten Blindflecke der Wissenschaftler*innen sowie deren eigene stereotype Zuschreibungen und Kompliz*innenschaft bei rassistischen Aussagen. Hier wird eine Differenzlinie (querliegend zu: Jugendliche – Erwachsene) beschrieben, die die Zugehörigkeiten im Forschungsprozess maßgeblich beeinflusste, nämlich die der (Nicht-)Zugehörigkeit zu einer von Rassismus betroffenen Gruppe.

Meiner Ansicht nach wäre es wichtig, verstärkt Analysen und Reflexionen dieser Art anzustellen. Naheliegenderweise kann es dabei zu sich verstärkenden Hierarchien kommen, wie beispielsweise, wenn weiße erwachsene Wissenschaftler*innen mit Mittelschichtshintergrund mit jungen People of Colour aus bildungsbenachteiligten Familien forschen (wie bei Olitsky/Weathers 2005 oder Davidson 2017). Es ist aber auch denkbar, dass einzelne Erwachsene mit einzelnen Kindern entlang dieser Differenzkategorien gemeinsame Erfahrungen, gemeinsames Wissen oder gemeinsame Interessen teilen, die sie mit den anderen

Personen ihrer eigenen Altersgruppe nicht teilen – dass hier also Gemeinsamkeiten (oder Differenzen) entstehen, die quer zu Alter als angenommener Hauptkategorie liegen (wie zum Teil bei Schneider 2017). Im Laufe eines Forschungsprozesses kann es auch zu unterschiedlichen Situationen kommen, in denen sich verschiedene Konstellationen abwechseln.

3 Differenzierte Betrachtung von Kinderrechten

An der gegenwärtigen Form und Auslegung der Kinderrechte gibt es natürlich auch Kritik: Lansdown (2014, 182) berichtet in seinem Text über die Kinderrechte, dass oft jene Kinder in Partizipationsprozesse eingebunden werden, die am leichtesten zu erreichen sind: Kinder aus Mittel- und Oberschichten, weiße Kinder, Kinder von Politiker*innen etc. Er hält fest, dass mehr Anstrengungen notwendig wären, um Kinder aus benachteiligten Positionen einzubeziehen.

Tisdall und Punch (2012) geben in ihrem Aufsatz zu kritischen Blicken auf die ‚Childhood Studies‘ auch Kritik an der Verwendung der Kinderrechte wieder: Vor allem aus der Sicht von Wissenschaftler*innen aus der ‚majority world‘⁶ zeigt sich, dass Konzeptionen von individuellen Rechten, von Partizipation und ‚agency‘ entlang von westlichen Werten und Normen gedacht wurden, die für andere Kontexte verkürzend und problematisch sein können. So ist beispielsweise der Fokus auf individuelle Rechte einer, der in unterschiedlichen afrikanischen Gesellschaften als unpassend erachtet wurde. Dagegen wurden Verantwortung von Kindern sowie Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen in Familien und Communities betont, was auch zur Deklaration einer eigenen ‚African Charter on the Rights and Welfare of the Child‘ führte (Tisdall/Punch 2012, 258). Die Autorinnen schließen damit, dass ein Fokus auf Beziehungen besser dazu geeignet wäre, die Komplexitäten und Vernetzungen von Kindheiten in einer globalisierten Welt zu untersuchen (vgl. ebd.).

Auch der Bezug auf die Kinderrechte, der in der partizipativen Forschung oft gemacht wird, wirft Probleme auf. Wenn der Fokus vor allem auf der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen liegt, wenn andere Differenzen und Machtverhältnisse sowie deren intersektionales Zusammenspiel unter den jungen (Co-) Forschenden, unter den Wissenschaftler*innen sowie quer zu diesen Gruppen nicht ausreichend wahrgenommen, reflektiert und mit den Co-Forschenden gemeinsam bearbeitet werden, scheint mir dieser Bezug auf die Kinderrechte eine Schwachstelle zu reproduzieren, die auch an den Menschenrechten bereits

6 Die Bezeichnungen ‚minority world‘ für Europa und den Nordamerikanischen Kontinent und ‚majority world‘ für den Globalen Süden wurde beispielsweise prominent von Raewyn Connell (2007) verwendet, um zu illustrieren, dass die meisten der heute dominanten wissenschaftlichen Theorien und Modelle aus einer Region kommen, die nur eine Minderheit der Weltbevölkerung ausmacht.

oftmals kritisiert wurde. Dann werden die Kinderrechte implizit vor allem für jene geltend gemacht, die in einer vergleichsweise privilegierten gesellschaftlichen Position sind, während die Positionen von benachteiligten jungen Menschen – mitunter sogar deren Ausschluss selbst – unsichtbar gemacht wird.

Literatur

- Böök, Marja Leena/Mykkänen, Johanna (2014): Photo-narrative processes with children and young people. In: *International Journal of Child, Youth, and Family Studies* 4.1, S. 611–628.
- Buchner, Tobias/Koenig, Oliver/Schuppener, Saskia (Hrsg.) (2016): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Chowns, Gillian (2008): ‚No, You Don’t Know How We Feel!’ Collaborative Inquiry Using Video with Children Facing the Life-threatening Illness of a Parent. In: Reason, Peter/Bradbury, Hilary (Hrsg.): *The Sage Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. Los Angeles: Sage, S. 562–572.
- Clark, Alison/Moss, Peter (2011): *Listening to young children. The Mosaic Approach*. London: National Children’s Bureau.
- Clark, Alison (2011): Multimodal map making with young children: exploring ethnographic and participatory methods. In: *Qualitative Research*, 3, S. 311–330.
- Connell, Raewyn (2007): *Southern Theory. The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*, Cambridge: Polity Press.
- Davidson, Emma (2017): Saying It Like It Is? Power, Participation and Research Involving Young People. In: *Social Inclusion*, 5.2, S. 228–239.
- Elliott, John (1991): *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Ergler, Christina R. (2017): Advocating for a More Relational and Dynamic Model of Participation for Child Researchers. In: *Social Inclusion*, 3, S. 240–250.
- Fielding, Michael (2001): Students as radical agents of change. In: *Journal of Educational Change*, 2, S. 123–141.
- Fraser, Sandy/Lewis, Vicky/Ding, Sharon/Kellett, Mary/Robinson, Chris (2004): *Doing Research with Children and Young People*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Greig, Anne/Taylor, Jayne/MacKay, Tommy (2013): *Doing research with children*. 3. Aufl. Los Angeles: Sage.
- Groundwater-Smith, Susan/Dockett, Sue/Bottrell, Dorothy (2015): *Participatory Research with Children and Young People*. Los Angeles et al.: Sage.
- Hart, Roger (1992): *Children’s Participation. From Tokenism to Citizenship*. UNICEF Innocenti Essays, No 4. Florence: UNICEF International Child Development Center. URL: www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf [letzter Zugriff: 08.05.2021].
- Hart, Roger (2007): Stepping back from the „Ladder“: Reflections on a model of participatory work with children. In: Reid, Alan/Jensen, Bjarne Bruun/Nikel, Jutta/Simovska, Venka (Hrsg.): *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Dordrecht: Springer, S. 19–31.
- Hartnack, Florian (Hrsg.) (2019): *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Wiesbaden: Springer.
- Holt, Louise/Holloway, Sarah L. (2006): Editorial: Theorising other childhoods in a globalised World. In: *Children’s Geographies*, 2, S. 135–142.
- James, Allison/Prout, Alan (1990): *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press.
- Kellett, Mary (2005a): *Children as active researchers. A new research paradigm for the 21st century?* URL: oro.open.ac.uk/7539/ [letzter Zugriff: 05.03.2010].
- Kellett, Mary (2005b): *How to Develop Children as Researchers. A Step by Step Guide to Teaching the Research Process*. Los Angeles et al.: Sage.
- Kellett, Mary (2010): *Small Shoes, Big Steps! Empowering Children as Active Researchers*. In: *American Journal of Community Psychology*, 1–2, S. 195–203.

- Kim, Chae-Young (2016): Why Research ‚by‘ Children? Rethinking the Assumptions Underlying the Facilitation of Children as Researchers. In: *Children & Society*, 3, S. 230–240.
- Komulainen, Sirkka (2007): The ambiguity of the child's ‚voice‘ in social research. In: *Childhood*, 1, S. 11–28.
- Konstantoni, Kristina (2012): Children's peer relationships and social identities: exploring cases of young children's agency and complex interdependencies from the Minority World In: *Children's Geographies*, 3, S. 337–346.
- Kreher, Simone/Rothe, Nathalie/Storck-Odabasi, Julian/Heinzel, Friederike (2019): Mixed-Data-Plots in der Kindheitsforschung. Methodische Innovation oder Irrweg im partizipativen Forschen mit Kindern und Erwachsenen? In: Hartnack, Florian (Hrsg.): *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Wiesbaden: Springer, S. 313–344.
- Kuhn, Peter (2019): Was Kinder bewegt. Thematische Zeichnung und episodisches Interview am Bild als Methodenkombination zur Erhebung der Kinderperspektive auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. In: Hartnack, Florian (Hrsg.): *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Wiesbaden: Springer, S. 237–278.
- Lansdown, Gerison (2014): 25 Years of UNCRC: Lessons Learned in Children's Participation. In: *Canadian Journal of Children's Rights/Revue Canadienne Des Droits Des Enfants*, 1, S. 172–190.
- Mey, Günter/Schwentesius, Anja (2019): Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: Hartnack, Florian (Hrsg.): *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*. Wiesbaden: Springer, S. 3–47.
- Morrow, Virginia/Richards, Martin (1996): The Ethics of Social Research with Children: An Overview. In: *Children & Society*, 10, S. 90–105.
- Nind, Melanie (2014): *What is inclusive research?* London: Bloomsbury Academic.
- Olitsky, Stacy/Weathers, John (2005): Working with Students as Researchers: Ethical Issues of a Participatory Process. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1.
- Phelan, Shanon K./Kinsella, Elizabeth Anne (2013): Picture This ... Safety, Dignity, and Voice. Ethical Research With Children: Practical Considerations for the Reflexive Researcher. In: *Qualitative Inquiry*, 2, S. 81–90.
- Prout, Alan/James, Allison (1996): A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: James, Allison/Prout, Alan (Hrsg.): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: The Falmer Press, S. 7–34.
- Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Riecken, Ted/Strong-Wilson, Teresa/Conibear, Frank/Michel, Corrine/Riecken, Janet (2005): Connecting, Speaking, Listening: Toward an Ethics of Voice with/in Participatory Action Research. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1.
- Schneider, Karin (2017): Über die Schwierigkeit nicht rassistisch zu/zuschreiben. In: Wöhrer, Veronika/Arztmann, Doris/Wintersteller, Teresa/Harrasser, Doris/Schneider, Karin: *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: Springer, S. 239–265.
- Shier, Harry (2001): Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. In: *Children & Society*, 15, S. 107–117.
- Tisdall, E. Kay M./Punch, Samantha (2012): Not so ‚new‘? Looking critically at childhood studies. In: *Children's Geographies*, 3, S. 249–264.
- Treseder, Phil (1997): *Empowering children and young people*. London: Save the Children.
- Trollvik, Anne/Eriksson, Bengt G./Ringsberg, Karin C./Hummelvoll, Jan Kare (2013): Children's participation and experiential reflections using co-operative inquiry for developing a learning programme for children with asthma. In: *Action Research*, 1, S. 31–51.
- UNICEF (2020): UN Konvention über die Rechte des Kindes. URL: www.unicef.at/fileadmin/media/Infos_und_Medien/Info-Material/Kinderrechte/UN_Konvention_ueber_die_Rechte_des_Kindes.pdf [letzter Zugriff: 08.05.2021].
- van Blerk, Lorraine (2012): Berg-en-See street boys: merging street and family relations in Cape Town, South Africa. In: *Children's Geographies*, 3, S. 321–336.

- Wöhler, Veronika/Arztmann, Doris/Wintersteller, Teresa/Harrasser, Doris/Schneider, Karin (2017): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer.
- Wöhler, Veronika/Wintersteller, Teresa/Schneider, Karin/Harrasser, Doris/Arztmann, Doris (2018): Praxishandbuch. Sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Zartler, Ulrike (2014): Photo Interviews With Children: Relating The Visual And The Verbal From A Participation Perspective. In: International Journal of Child, Youth, and Family Studies, 4.1, S. 629–648.

Die Überwindung von Rassismus und extremer Armut in Südafrika – Erfahrungen aus einem Township-Projekt für Kinder und Jugendliche

Lutz van Dijk

Einleitung

Der folgende Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern extremer Armut in Südafrika mit dem Aufbau und Erhalt eines Kinderhaus in einem Township – als ein Beispiel – begegnet werden kann. Dafür wird im ersten Teil der Zusammenhang zwischen Rassismus und Armut am Beispiel der Historie der zweitgrößten Volkswirtschaft Afrikas erläutert. Daran anschließend wird dargestellt, welche negative Auswirkungen diese Phänomene auf die Bildung und den weiteren Lebensweg von Kindern und Jugendlichen hat. Der dritte Teil widmet sich schließlich der Geschichte und dem Wirken des Kindeshaus HOKISA im Township Masiphumelele im Süden Kapstadts, das sich zum Ziel gesetzt hat, von HIV/AIDS betroffenen Kindern ein Zuhause zu geben und sich für sie und ihre Bezugspersonen einzusetzen.

1 Rassismus und Armut

Rassismus gibt es in unterschiedlichen Formen in vielen Ländern. Besonders extrem waren rassistische Gesetze in der Geschichte der modernen Menschheit in zwei Ländern: Im Deutschland des Nationalsozialismus 1933 bis 1945 und im Südafrika der Apartheid von 1948 bis 1994. Wo Menschen in unterschiedlich ‚wertvolle‘ Kategorien eingeteilt werden, bleiben wesentliche Menschenrechte nach gleicher Teilhabe, Achtung von Vielfalt und Zukunftschancen über Bildung auf der Strecke. Im Folgenden möchte ich einige Erfahrungen aus zwanzig Jahren Mitarbeit in einem Township-Projekt für Kinder und Jugendliche in Südafrika teilen, in dem versucht wird, eine so schwierige Vergangenheit auch in pädagogischen Kontexten zu überwinden.

Jüngste Konsequenzen im Kontext der Corona-Pandemie, die das Land am stärksten auf dem Kontinent getroffen hat, sind in Bezug auf neue extreme Armut noch längst nicht ausreichend absehbar. Mehr als die Hälfte aller an Covid-19 Verstorbenen gab es bisher in Südafrika (Stand: Februar 2021; vgl. Drechsler 2021).

Allein die Gruppe der Menschen, die in Südafrika unter der Armutsgrenze lebt, hat sich von knapp unter 50 % in nur einem Jahr auf über 60 % erhöht, vor allem auch weil Millionen einfache Jobs auf absehbare Zeit verloren sind, wie zum Beispiel im arbeitsintensiven Tourismus-Sektor.

„Apartheid“, ein niederländisch-stämmiges Wort, bedeutet wörtlich einfach nur ‚Trennung‘, eine grobe Verharmlosung, die nicht erkennen lässt, dass damit eine Politik verbunden war, die Menschen nach Hautfarben einteilte – an der Spitze stand eine Minderheit ‚weißer‘ Menschen, am unteren Ende die Mehrheit ‚schwarzer‘ Menschen. Wobei die Begriffe ‚schwarz‘ und ‚weiß‘ bereits eine rassistische Ideologie darstellen, denn kein Mensch ist schwarz oder weiß. Die hellhäutige Minderheit besaß schlicht die aus kolonialen Zeiten stammende polizeiliche und militärische Gewalt, um die mit Apartheid einhergehenden Ungerechtigkeiten durchzusetzen: Arbeitsplätze, Schulen und Wohnorte durften nicht frei gewählt werden, ja, dunkelhäutige Menschen wurden zunehmend aus fruchtbaren Gebieten und Stadtzentren vertrieben und in sogenannte Townships (außerhalb von Städten) und Homelands (in unfruchtbaren Landesteilen) zwangsumgesiedelt.

Damit einher ging eine neue Form extremer Armut. In seinen Erinnerungen „Der lange Weg zur Freiheit“ (1994) beschreibt Südafrikas erster demokratisch gewählter Präsident Nelson Mandela (1918 – 2013), dass in seinem Geburtsdorf im Ostkap des Landes die Menschen zwar nicht wohlhabend waren, aber niemand Hunger litt. Durch Zwangsumsiedlungen und die Arbeit in Bergwerken im fernen Johannesburg verarmte die Gegend jedoch immer mehr und hat sich bis heute nicht davon erholt. Dies gilt auch für andere Teile Südafrikas: Mehr als 70 % des Landes sind nach wie vor im Besitz von ‚Weißen‘ (die weniger als 10 % der Bevölkerung darstellen, vgl. Schillinger 2019) und in armen Townships und ländlichen Gebieten wohnen in der Regel 99 % ‚Farbige‘ und ‚Schwarze‘. Seit dem Ende der Apartheid 1994, als noch 80 % des Landes ‚Weißen‘ gehörten, konnten bis heute gerade mal 10 % ‚umverteilt‘ werden (vgl. March 2018). Auf Dauer wird eine gerechtere Verteilung von Land und Besitz in Südafrika unumgänglich sein. Je eher dazu überzeugende Pläne realisiert werden, umso eher wird der berechnete Zorn einer jungen Generation nicht von Populist*innen missbraucht werden können, sondern kann Teil werden von konstruktivem Engagement.

Wer Südafrika als Tourist besucht, wird schnell erkennen, dass es kein armes Land ist, sondern extremer Wohlstand. Weniger extremer Armut. Vieler gegenübersteht. Weltweit ist Südafrika heute das Land mit den größten Unterschieden zwischen Arm und Reich, obwohl es nach Nigeria die zweitstärkste Wirtschaft Afrikas hat. Diese wirtschaftlichen Gewinne erreichen aber die Mehrheit der Bevölkerung weiter nicht. Außerdem hat Südafrika inzwischen Kolumbien abgelöst als das Land mit der höchsten Rate an Gewaltkriminalität, nicht nur im Kontext von Eigentumsdelikten, sondern auch bei Gewaltverbrechen gegen Frauen und Kinder. Extreme Armut und Gewaltkriminalität sind ebenso im Kontext zu

sehen wie wachsende Protestaktionen armer Menschen, die sich oft auf Basisbedürfnisse nach Trinkwasser, Elektrizität oder Wohnraum beziehen¹.

2 Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche

Jedes Jahr schließen etwas mehr als 900.000 junge Menschen (von etwa 12 Millionen Schüler*innen in Südafrika insgesamt) die Schule mit dem ‚Matric‘ ab, einem dem deutschen Abitur ähnlichen Abschluß, der eine Bedingung für ein mögliches Studium ist. Nur etwa 10% von ihnen finden eine weitere berufliche Ausbildung oder können die für das Studium nötigen Gebühren bezahlen bzw. erhalten ein Stipendium. Etwa 400.000 Kinder und Jugendliche verlassen die Schule, bevor sie einen Abschluss erreicht haben, oft aus sozialen Gründen².

Dies bedeutet, dass sich jedes Jahr die Zahl der arbeitslosen jungen Leute um mehr als eine halbe Million erhöht. Im Mai 2020 sind fast 70% der jungen Menschen bis 24 Jahre arbeitslos, in vielen Townships sind es über 80% (vgl. Genth 2020). In Südafrika bedeutet dies, dass es auch sonst keinerlei soziales Netz gibt, um dies abzumildern. Wer keine Arbeit hat, versucht auf alle nur vorstellbaren Weisen zu überleben: Überall an großen Straßenkreuzungen sieht man morgens junge Menschen, die bereit sind, für jeden Lohn und (fast) jede Arbeit sich für einen Tag zu verdingen. Andere betteln, wieder andere geben der Versuchung nach, sich an kriminellen Handlungen zu beteiligen. In vielen armen Gegenden rekrutieren Drogenhändler arbeitslose junge Männer, die für sie Botendienste gegen einen Hungerlohn verrichten.

1994 war das Jahr der Hoffnung in Südafrika: Der erste demokratisch gewählte Präsident Mandela symbolisierte Zuversicht in eine Gesellschaft, die die Schrecken der rassistischen Vergangenheit und extremer Armut würde überwinden können. Mehr als ein Vierteljahrhundert später ist bei vielen Ernüchterung darüber entstanden, dass dies bisher vor allem deshalb nicht erreicht wurde, weil einerseits die wohlhabende Oberschicht (inzwischen nicht mehr nur aus ‚Weißen‘ bestehend) nicht zum substantiellen Teilen jenseits von erniedrigender Wohltätigkeit bereit ist, sondern inzwischen auch ‚schwarze‘ Regierungsmitglieder bis hoch zum Präsidenten als korrupt überführt wurden und statt für ‚die Armen‘ trotz wohlklingender Worte zuerst an sich selbst denken. Hierfür steht besonders negativ Jacob Zuma, Präsident von 2009–2018, gegen den über 70 Anzeigen wegen Korruption vorliegen, der es bisher jedoch geschafft hat, sich einem ordentlichen Gerichtsprozess zu entziehen (vgl. etwa Schwikowski 2018). Gegenwärtig ist ein bislang unentschiedener Machtkampf

1 Zu den Daten, auch im Vergleich zwischen Südafrika und Nigeria, siehe u. a.: de.statista.com/themen/1418/suedafrika/ [letzter Zugriff: 24.05.2021].

2 Alle Daten zum Schulbereich auch über: www.education.gov.za [letzter Zugriff: 24.05.2021].

im Gange zwischen den Anhängern des jetzigen Präsidenten Cyril Ramaphosa, der gegen Korruption auftritt und den Anhängern des ANC Parteivorsitzenden Ace Magashule, der nach wie vor den abgesetzten Ex-Präsidenten Zuma verteidigt (vgl. auch van Dijk 2020).

Ein tragisches Indiz dieser Ernüchterung ist die seit 1994 stetig zurückgegangene Wahlbeteiligung junger Leute, ein Recht, für das ihre Eltern und Großeltern oft alles im Kampf gegen die Apartheid riskiert hatten: 1994 waren noch 86 % aller Südafrikaner*innen, auch und gerade unter den jungen Leuten, zu den Wahlurnen gegangen. Bei den letzten Wahlen im Mai 2019 beteiligten sich weniger als die Hälfte aller Wahlberechtigten, bei den Erstwählern waren es sogar nur noch unter 20 % (vgl. Writer 2019). Dieses zunehmende Desinteresse an demokratischen Wahlen bedeutet gleichzeitig eine Öffnung gegenüber populistischen und radikalen Parteien und Gruppierungen, die mit Parolen einfache Lösungen versprechen.

3 Engagement in einem kleinen Township südlich von Kapstadt

Bis 1994 wurde ich in Südafrika von der Botschaft als ‚unerwünscht‘ eingestuft, nicht wegen irgendeiner Heldentat, sondern weil in den letzten Jahren der Apartheid bereits bescheidene Unterschriftensammlungen für Amnesty International für ein Einreiseverbot ausreichten. Zuletzt wurde mein Visumantrag 1988 von der Botschaft Südafrikas, damals in Bonn, mit dieser Formulierung abgelehnt.

Ab 1994 wurden alle Reisebeschränkungen aufgehoben, da Deutsche für Südafrika seitdem nur einen gültigen Reisepass für ein dreimonatiges Touristen-Visum brauchen. 1997 gewann eines meiner Bücher den Jugendliteraturpreis im Nachbarland Namibia. Danach besuchte ich auf Einladung des Goethe-Instituts in Johannesburg für Schullektüren erstmals Südafrika. Ein Zufall führte mich in das kleine Township Masiphumelele, ca. 30 Kilometer südlich von Kapstadt. Ich erfuhr damals, dass diese arme Siedlung von weniger als 5.000 Blechhütten auf einer Fläche von etwa einem Quadratkilometer ‚illegal‘ erst vor wenigen Jahren entstanden war. Aus zwangsweise errichteten Townships waren Menschen geflohen und hatten sich hier angesiedelt, weil sie sich bessere Arbeitsmöglichkeiten in der Landwirtschaft und den kleinen Vorstädten erhofften. Vier Mal waren sie vertrieben worden und ihre Hütten von Bulldozern platt gewalzt worden. Beim fünften Mal – im Jahr 1994 – wurde Nelson Mandela Präsident und versprach allen Südafrikaner*innen „Bleiberecht“ und „freie Wahl des Wohnortes“. Die Nachbar*innen aus den damals noch ausschließlich ‚weißen‘ Kleinstädten nannten die Siedlung noch lange verächtlich ‚Site 5‘, wegen der vier Vertreibungen zuvor. Die Township-Bewohner selbst gaben sich den hoffnungsvollen Namen ‚Masiphumelele‘ – wörtlich auf Xhosa ‚Wir werden es schaffen‘.

1997 gab es außer den vielen Hütten nur zwei Steingebäude – die kleine ambulante Krankenstation, in der allein Schwestern einen notärztlichen Dienst von Montag bis Freitag leisteten – und eine Kirche. Die Schule bestand aus zehn Containern, in denen am Vormittag die Grundschüler*innen unterrichtet wurden und am Nachmittag und frühen Abend die Jugendlichen als Oberschüler*innen. Pro Klasse gab es oft mehr als sechzig Lernende, keinen elektrischen Strom oder fließendes Wasser, von einer Bücherei oder Computern ganz zu schweigen. Weniger als 10% der Lernenden schafften unter diesen Bedingungen einen Schulabschluss.

Eine Begegnung mit der leitenden Krankenschwester in Masiphumelele damals hatte Konsequenzen: Sie sagte, dass ihr Traumberuf als Mädchen gewesen sei, Krankenschwester zu werden, aber dass sie heute ihren Beruf hassen würde. Auf besorgte Nachfrage erklärte sie:

„Über das Internet weiß ich, dass es Medikamente gegen Aids gibt. In Südafrika jedoch sterben täglich rund 1000 Menschen, weil es diese Medikamente hier bisher nicht gibt. Viele Kinder haben keine Eltern und sind gar selbst infiziert. Ich möchte, dass wir hier etwas dran ändern!“

Gemeinsam mit anderen jungen Aktivist*innen aus dem Township hatte sie bereits jeden Mittwoch Treffen organisiert, um das Problem anzupacken – wenigstens in diesem Township. Vielleicht als Ermutigung auch für andere. Der Plan war, eine Müllkippe hinter der Tagesklinik abzuräumen und dort das erste Haus für Kinder zu bauen, die keine Eltern mehr hatten und selbst Medikamente brauchen würden. Aber woher die Medikamente bekommen? Durch glückliche Zufälle gelang es, die ersten kleinen Patient*innen in einem Testversuch für 200 Kinder, der längst ausgebucht war, in einem großen Krankenhaus in Kapstadt anzumelden. Ein mutiger Arzt registrierte die ersten zehn Kinder inoffiziell unter einer der 200 zugelassenen Nummern. Alle diese Kinder überlebten, die ersten in Masiphumelele.

Das Kinderhaus erhielt am Welt-Aidstag, dem 1. Dezember 2002, den Segen von Friedensnobelpreisträger Erzbischof Tutu – es war das erste Mal, dass über Masiphumelele im nationalen Fernsehen berichtet wurde. Und es war das erste Mal, dass im Township zwei junge Frauen, Erzieherinnen aus dem Kinderhaus, sich öffentlich zu ihrer HIV-Infektion bekannten. Der Erzbischof gab ihnen Rückendeckung, indem er sagte: „Früher waren unsere Helden die, die gegen Apartheid kämpften. Heute sind es diejenigen, die den Mund aufmachen gegen HIV und Aids.“

Seit 2001 leben mein Mann und ich in einem Nachbarort von Masiphumelele und helfen als Freiwillige im Kinderhaus mit. Es ist ein Privileg zu erleben, wie sich Geschichte, im positiven wie negativen, konkret unter extrem schwierigen Bedingungen entwickeln kann.

Ein weiteres positives Beispiel: Eltern, Lehrkräfte und Schüler*innen der Container-Grundschule, deren Klassenfrequenzen inzwischen bei 80 Lernenden lagen, schrieben wieder und wieder Eingaben an das Erziehungsministerium für eine eigene Oberschule (High School) und mehr Steingebäude für die Grundschule, die inzwischen immerhin Strom, Wasser und Toiletten hatte. Diese Eingaben wurden lange nicht beantwortet. Irgendwann wurde mitgeteilt, dass es nun einen Platz auf einer Warteliste gäbe – Nummer 242. Wartezeit mehr als zehn Jahre.

Daraufhin machten die Jungen uns Älteren vor, wie Öffentlichkeit zu erzeugen ist: Mehrfach wurde die Hauptstraße vor dem Township während des Berufsverkehrs friedlich blockiert. Und nur durch Polizei ließen sich die jungen Leute wegtragen, was oft stundenlang dauerte, weil immer neue Jugendliche dazu kamen, während die Autofahrer wütende Hupkonzerte veranstalteten. Nachdem zwei Mal über den Protest in den Fernseh-Abendnachrichten berichtet worden war, kam schließlich tatsächlich der stellvertretende Erziehungsminister der Provinz Westkap, ‚um sich ein Bild zu machen‘.

Geduldig und klug führten die Schulsprecher*innen den stellvertretenden Minister vor laufenden Kameras über das armselige Schulgelände. Er sah selbst, dass in einigen Klassen mehrere Lernende nur von außen durch das Fenster dem Unterricht folgen konnten. Als die jungen Leute am Ende fragten, wie lange sie auf einen Schulbau noch warten müssten, blieb er vage und sagte, dass er das natürlich nicht allein entscheiden könne. Daraufhin schlossen die Schulsprecher*innen den Container ab, in dem er sich gerade befand und erklärten, dass er erst gehen könne, wenn er mit dem Minister telefoniert hätte und Masiphumelele eine ‚richtige‘ Oberschule innerhalb der nächsten zwei Jahre bekäme.

Der Vize-Minister war klug und telefonierte tatsächlich, ob wirklich mit dem Minister wissen wir bis heute nicht. Aber die mit uns wartenden Journalist*innen waren ebenso gespannt wie alle anderen und auch dies spielte sicher eine Rolle. Nach einigen Minuten trat er jedenfalls an ein offenes Containerfenster und sagte: „Ich habe eine gute Mitteilung zu machen – Ihr seid jetzt auf Platz 12!“ – „Und wie lange ist das?“, rief ein Mädchen. „Weniger als zwei Jahre!“, antwortete er deutlich vernehmbar. Ein unglaublicher Jubel brach los. Die Masiphumelele High School hat heute mehr als 1000 Lernende und gilt als eine der guten Township-Schulen, auch Dank eines engagierten jungen Schulleiters.

Und so schön könnte es eigentlich weitergehen. Geht es aber nicht. Natürlich gibt es oft mehrere Gründe, die zu ernststen Schwierigkeiten führen. Das Hauptproblem in Masiphumelele wie in den meisten anderen Townships Südafrikas ist jedoch eindeutig: Jedes Jahr ziehen einige zehntausend neue arme Menschen aus benachteiligten Gebieten Südafrikas (hier vor allem aus dem ländlichen Ostkap), auf der Suche nach Arbeit und besseren sozialen Strukturen wie Schulen und Krankenhäusern in die Nähe großer Städte. Gab es 1997 noch etwa 8.000 Menschen, die auf diesem Quadratkilometer Land wohnten, sind es

heute mehr als 40.000 Bewohner*innen. Damals gab es noch kleine Gärten mit Schafen, Ziegen und Hühnern im Township – heute ist jeder freie Quadratmeter mit Blechhütten bebaut.

Ältere Menschen, die nicht mehr arbeiten können, gehen oft zurück in das ruhige Heimatdorf, aus dem sie ehemals kamen. Und ebenso negativ für die soziale Struktur der Siedlung: Die wenigen, die es ‚geschafft‘ haben mit einer Ausbildung und guten Anstellung verlassen das Township und ziehen in ‚bessere‘ Gegenden. Die Siedlung bleibt ein soziales ‚Problemgebiet‘.

2008 gelang es erstmals einigen unverantwortlichen Populist*innen, verschiedene Bewohner*innengruppen gegeneinander aufzuhetzen: Landesweite Überfälle auf afrikanische Flüchtlinge (u. a. aus Simbabwe und Somalia) fanden auch bei uns statt. Immerhin erreichte Masiphumelele erneut die Abendnachrichten, als es als eines der ersten Townships im Land Entschuldigungen aussprach und die ehemals gewaltsam Vertriebenen einlud, zurückzukommen. Trotzdem war es ein Vorgeschmack auf etwas, das jederzeit möglich ist, wenn Unrecht, Verzweiflung und Populismus unheilvoll aufeinandertreffen (siehe auch mein Jugendbuch „Romeo und Jabulile“, dass die Geschichte der Liebe zwischen einem südafrikanischen Mädchen und einem Jungen aus Simbabwe in unserem Township erzählt).

Wie wichtig eine gute Schule im Leben sein kann, erzählt der siebzehnjährige, ehemalige Straßenjunge Mbu Maloni in seinem autobiografischen Buch „Niemand wird mich töten“ (2014). Seinen Bericht widmete er seinem fünfzehnjährigen Freund Atie, der bei einem Kampf zweier Straßenkinderbanden erstochen wurde – „einfach so“, schreibt Mbu. Er wohnte zu diesem Zeitpunkt schon in unserem Kinderhaus und erinnert sich:

„Das erste Zuhause, das ich jemals hatte. Falls Zuhause bedeutet: ein sicherer Ort, wo dich niemand angreift. Wo du zu essen bekommst, ohne drum kämpfen zu müssen. Wo du deine paar Habseligkeiten sicher und sauber aufbewahren kannst. Wo nicht hinter deinem Rücken über dich geredet wird. Wo du ohne Angst schlafen kannst.“ (ebd., 12)

In dem Buch „African Kids“ (van Dijk 2014) kommen Kinder und Jugendliche zu Wort über ihr Leben im Township Masiphumelele. Der damals elfjährige Sive erzählt:

„Ich mag den Namen unseres Townships [...]: ‚Wir werden es schaffen!‘ Ist doch ein Klassenname, nicht? Gibt es bei euch auch eine Stadt, die vielleicht heißt ‚Niemand aufgeben!‘ oder ‚Egal was kommt!‘ oder ‚Jeder Bewohner ist okay!‘ So was gibt es bei uns. Manchmal, wenn Besucher aus Europa oder Amerika zu uns kommen, sind sie am Anfang sehr unsicher. Sie haben in ihrem Hotel gehört, dass Townships ‚gefährlich‘ sind und dass man da bloß nicht mit ‚teuren Sachen‘ hinfahren soll, weil da so viele arme Leute wohnen, die nur darauf warten, ängstliche Touristen zu überfallen.

Stimmt, dass es bei uns viele arme Leute gibt. Ganz viele Eltern haben keine Arbeit, ganz viele Kinder gehen abends hungrig schlafen. Aber deshalb überfallen unsere Eltern doch keine Touristen! Ja klar, es gibt bei uns auch ein paar Banditen, Tsotsis heißen die. Aber die klauen zuerst bei den anständigen Leuten im Township, und deshalb mögen wir die auch nicht. Und ein paar Touristen haben uns erzählt, dass es auch Tsotsis in Berlin oder New York gibt. Da war ich richtig erleichtert.“ (van Dijk 2014, 5 f)

Was sich auch bei uns im Township seit März 2020 durch Corona verändert hat, lässt sich nicht in wenigen Sätzen zusammenfassen, zumal auch bestimmte aktuelle Entwicklungen nur begrenzt absehbar sind. Einiges lässt sich nachlesen in meinen regelmäßigen Berichten seit April 2020 in der Tageszeitung taz³.

Lassen sich extreme Armut und die Missachtung von Menschenrechten, (auch) durch pädagogische Diskurse und eine entsprechend emanzipative Praxis überwinden? Viele Jugendliche geben nach langer Zeit der Perspektivlosigkeit und familiärer Konflikte auf und greifen zu Alkohol und Drogen. Sie werden die ersten ‚Opfer‘ von Politiker*innen sein, die sie zu Hass und Gewalt aufrufen (gegenüber ‚Ausländer*innen‘, den ‚Weißen‘ und wem auch immer), anstatt ihre Energie und Kreativität für positive Veränderungen einzusetzen. Die Jugendlichen, die für ihre Schule damals kämpften, sind ein Beispiel dafür, was möglich ist. Es gibt so unendlich viel zu tun – nicht nur in Südafrika.

Literatur

- Drechsler, Wolfgang (2021): Wie Südafrika in ein Wirtschafts- und Impfdesaster rutscht. In: Handelsblatt Online, 2.2.2021. URL: www.handelsblatt.com/politik/international/corona-hot-spot-wie-suedafrika-in-ein-wirtschafts-und-impfdesaster-rutscht/26876398.html?ticket=ST-10558042-xQEEykZzZ0HRVFcCkdJF-ap5 [letzter Zugriff: 24.05.2021].
- Genth, Jana (2020): 30 Jahre nach dem Neuanfang – Südafrika in der Coronakrise. URL: www.br.de/mediathek/podcast/breitengrad/suedafrika-30-jahre-nach-dem-neuanfang/1797492 [letzter Zugriff: 24.05.2021].
- Maloni, Mbu (2014): Niemand wird mich töten. 2. Aufl. Wuppertal: Peter Hammer.
- Mandela, Nelson (1994): Der lange Weg zur Freiheit. Autobiografie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- March, Leonie (2018): Streit ums Land in Südafrika. Deutschlandfunk, 18.11.2018. URL: www.deutschlandfunk.de/streit-ums-land-in-suedafrika-ein-eskalierender-konflikt.724.de.html?dram:article_id=433522 [letzter Zugriff: 24.05.2021].
- Schilliger, Michael (2019): Abel träumt von 15 Quadratmetern Land, der Teufel sitzt auf Hunderten Hektaren. Wie Südafrika 25 Jahre nach der Apartheid immer noch mit seinem grössten Problem kämpft. In: Neue Züricher Zeitung Online, 3.5.2019. URL: www.nzz.ch/international/suedafrika-25-jahre-nach-der-apartheid-wem-gehört-das-land-ld.1478607 [letzter Zugriff: 24.05.2021].

3 Siehe: taz.de/Lutz-van-Dijk/!a61839/ [letzter Zugriff: 24.05.2021].

- Schwikowski, Martina (2018): Südafrikas Ex-Präsident Zuma: Eine Skandal-Chronik. URL: www.dw.com/de/südafrikas-ex-präsident-zuma-eine-skandal-chronik/a-42559674 [letzter Zugriff: 24.05.2021].
- van Dijk, Lutz (Hrsg.) (2014): African Kids: Eine südafrikanische Township-Tour. 3. Aufl. Wuppertal: Peter Hammer.
- van Dijk, Lutz (2020): Haftbefehl für ANC-Generalsekretär. In: taz online, 11.11.2020. URL: www.taz.de/Korruption-in-Suedafrika/!5728025/ [letzter Zugriff: 24.05.2021].
- Writer, Staff (2019): South African national election 2019 final results. URL: businesstech.co.za/news/government/316134/south-african-national-election-2019-final-results/ [letzter Zugriff: 24.05.2021].

Kinderparlamente in Indien als Beispiel politischer Partizipation – Ein Interview mit Swarnalakshmi Ravi

Robert Kruschel und Nico Leonhardt

Einleitung

Der vorliegende Beitrag zielt auf das spannungsreiche Verhältnis zwischen der Verankerung politischer Partizipation von Kindern und Jugendlichen innerhalb der Menschenrechte und deren konkreten praktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Dabei wird beispielhaft auf die sogenannten Kinderparlamente als eigenaktiv gesteuerte Form der Mitgestaltung und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen eingegangen. Nach einer Einordnung des Spannungsverhältnisses folgt zur genaueren Darstellung der Kinderparlamente – insbesondere deren Ziele und Strukturen – ein Interview¹ mit Swarnalakshmi Ravi, die lange Zeit selbst die Entwicklung der Parlamente, ausgehend von der indischen Region Tamil Nadu bis hin zur globalen Ebene als Kind und Jugendliche mitbestimmt und mitgestaltet hat. Dabei übernahm sie verschiedene Funktionen und ist auch aktuell (im Erwachsenenalter) weiterhin stark mit der Arbeit dieser Bewegung verbunden. Der Beitrag endet mit einer Einordnung und Reflexion der Aussagen.

1 Politische Partizipation im Spiegel der Menschenrechte

Politische Mitbestimmung und Mitwirkung lassen sich als zentrale Zielstellungen der Menschenrechte kennzeichnen, die sich wiederum als „politische Rechte verstehen“ lassen (Baer 2012, 256). „Menschenrechte leben [...] von der historisch revolutionären Idee, Individuen schlicht als Menschen Anerkennung zu verschaffen; damit bringen sie Individuen in die Sphäre der öffentlichen Angelegenheiten, in das Politische“ (ebd.). Partizipation im Sinne politischer Teilhabe stellt somit einen Grundpfeiler der Allgemeinen Menschenrechte dar. Aus juristischer

1 Das Interview wurde im Mai 2019 über einen Videochat durch die zwei Autoren auf Englisch geführt. Ein Dank geht an dieser Stelle an Franziska Jahr, die das Interview anschließend transkribierte und übersetzte. Für eine bessere Lesbarkeit wurde das Interview durch die Autoren unter Berücksichtigung des inhaltlichen Erhalts der ursprünglichen Aussagen anschließend gekürzt sowie sprachlich geglättet. Schlussendlich erfolgte eine dialogische Validierung mit Swarnalakshmi Ravi, um sicherzustellen, dass nur intendierte Aussagen im Interview vorzufinden sind.

Perspektive zielen politische (Menschen)Rechte auch auf politisches Handeln, wobei diese es Menschen zunächst ermöglichen müssen, als „politische Subjekte“ in Erscheinung zu treten, was eine Zugehörigkeit („Recht auf Rechte“) voraussetzt (ebd.).

Diese Idee der politischen Mitbestimmung hat sich durch die Etablierung der Kinderrechte nochmals verstärkt auf die Anerkennung von Kindern als politische Subjekte übertragen. Durch die Festschreibung der ‚Partizipationsrechte‘ innerhalb der Kinderrechtskonvention wurden Partizipationsbestrebungen von Kindern und Jugendlichen zum festen „Bestandteil der internationalen Menschenrechtsagenda“ (Tisdall 2020, 102). Somit erhielten Kinder und Jugendliche auf juristischer, aber auch auf gesellschaftspolitischer Ebene einen stärkeren Status als politisch handelnde Subjekte. Jedoch lässt sich auch feststellen, dass Kinderrechte ohne Kinderbewegungen und partizipative Bestrebungen von Kindern selbst lediglich „abstrakte Normen [bleiben] [...], angewiesen auf das Wohlwollen der Erwachsenen und ihrer Institutionen“ (Liebel 2001, 284). Liebel argumentiert weiter, dass die niedergeschriebenen Rechte erst mit Leben gefüllt werden, wenn Kinder „als soziale Subjekte“ eigenständig und selbstwirksam agieren können, was jedoch auch heißt, die Verantwortung stärker dafür abzugeben, wie Kinder mit diesen Rechten umgehen (ebd.).

Auch Burger et al. (2016, 31) verweisen darauf, dass im wissenschaftlichen Diskurs zunehmend die Einsicht darin besteht, „dass sich Partizipation von Kindern nicht in künstlichen, in Partizipationsmodellen speziell konzipierten, aber von der sozialen Realität weitgehend separierten Kontexten abspielen darf“. Partizipation darf demnach nicht nur pädagogisch simulierend verwertet oder gar nur gespielt werden (vgl. Tab. 1). Vielmehr bedarf es einer festen Verankerung in der Alltagspraxis, die auch bisherige (adultistische) Machtstrukturen reflektiert und verändert. Eine aktuell große Herausforderung in der Auseinandersetzung mit partizipativen Projekten mit Kindern zeigt sich darin, dass die Definitionsmacht oft in großen Teilen oder komplett bei den erwachsenen Mitwirkenden bleibt.

Eine reale Form partizipativer Bestrebungen, die von Kindern selbst gesteuert und durchgeführt werden, sind die sogenannten Kinderparlamente². Sie stellen eine „breite, landesweite, basisdemokratische Bewegung von Kindern [dar], die ihre Rechte und ihre Interessen ernst nehmen, nach außen tragen und sich einmischen“ (Boban/Hinz 2020, 370). Mit Unterstützung des 1998 gegründeten „Neighbourhood Community Network“ (NCN) haben Kinder in verschiedenen Nachbarschaften in Indien eine Struktur errichtet, die das Ziel verfolgt,

2 Der Dokumentarfilm „Power to the Children – Kinderparlamente in Indien“ der Regisseurin Anna Kersting (2018) porträtiert anschaulich die indischen Kinderparlamente und gibt einen erkenntnisreichen audiovisuellen Einblick in ihre Arbeitsweise (www.powertothechildren-film.com).

Vernetzungen und Beziehungen untereinander zu ermöglichen, um grundlegende Probleme und Herausforderungen eigenaktiv zu bearbeiten. Das Ziel ist laut des NCN: „a dream of a deeper and more participatory democracy“ (NCN 2018, 13). Dabei sind die Kinderparlamente in einem elaborierten Setting strukturiert und versuchen Basisplattformen auf unterschiedlichen Ebenen (von der Nachbarschaft bis hin zu einer internationalen Bewegung) aufzubauen und zu etablieren. Geleitet werden die Kinder im Rahmen ihrer Aktivität in Kinderparlamenten von Alltagsthemen, aber auch von globalen Fragen und Herausforderungen wie sozialer Ungerechtigkeit, Armut, Korruption oder Gewalt gegen marginalisierte Gruppen. Zu den konkreten alltäglichen Aufgaben gehören verantwortungsvolle und solidarische Handlungen innerhalb einer Nachbarschaft, z. B. auch sich für Mitschüler*innen einzusetzen, diese zu unterstützen oder ihnen emotionalen Beistand zu geben (vgl. Boban/Hinz 2020). Bei der Durchführung werden sie von erwachsenen Vertreter*innen der NGOs durch Fortbildungen und sozialpädagogische Aktivitäten begleitet; die Handlungsmacht liegt jedoch im hohen Maß bei den Kindern selbst. Dabei wird auch ein inklusiver und partizipativer Ansatz verfolgt, wonach alle Kinder zwischen sechs und 18 Jahren aus Familien einer Nachbarschaft unabhängig von ihren Voraussetzungen Zugang zu diesem Parlament erhalten. Der strukturelle Aufbau dieser Parlamente zeichnet sich durch eine stark elaborierte Form der partizipativen Beteiligung an gesellschaftlichen Themen aus, indem für eine Vielzahl an Aufgaben und Themen Vertreter*innen nach soziokratischer Methode gewählt werden, um Stimmen der Kinder zu repräsentieren. Dabei bleibt jedoch nach Spivak (2008) kritisch zu reflektieren, inwieweit repräsentationale Formen wie diese immer auch anfällig dafür sind, bestimmte Subalterne zum Schweigen zu bringen. Beeindruckend bleibt jedoch, dass innerhalb kürzerer Zeit ein großes (inter)nationales Sicherheitsnetzwerk für die Rechte von Kindern beziehungsweise eine Bewegung aufgebaut werden konnte, die sich auf die Stimmen und Bedürfnisse von Kindern stützt. Boban/Hinz (2020, 380) weisen zurecht darauf hin, dass eine vorschnelle Idealisierung von Praxisbeispielen aus anderen (kulturellen) Kontexten riskant ist, „der Zugang der indischen Kinderparlamente auf Nachbarschaftsbasis [kann jedoch trotzdem] als ein konsequenter und methodisch qualifizierter Ansatz zur Partizipation und Inklusion für Kinder an der Veränderung der Welt“ gelten.

2 Interview mit Swarnalakshmi Ravi

Wie sind Sie zu den Kinderparlamenten gekommen?

Bevor ich das erläutere, möchte ich voranstellen, dass die Kinderparlamente eine universelle, offene, weltweite Bewegung sind. Keine Nichtregierungsorganisation (NGO) darf diese Bewegung für sich beanspruchen und behaupten, dass sie die Einzigen wären, die diesen Ansatz verwenden dürften. Der Priester Edwin M. John

ist der eigentliche Gründungsvater der indischen Kinderparlamente. Das von ihm in den 1990er Jahren gegründete Neighbourhood Community Network (NCN) unterstützt die Gründung und Etablierung von Kinderparlamenten. Dieses Netzwerk kam in meine Schule, um das Konzept der Kinderparlamente vorzustellen.

Ich wollte gerne etwas für die Gemeinschaft tun. Ich trat dem Kinderparlament bei, weil ich darin die Möglichkeit sah, über aktuelle Themen diskutieren zu können und mich für die Menschen in meiner Umgebung einzusetzen.

Ich bin dem Kinderparlament beigetreten, als ich elf Jahre alt war und die achte Klasse besuchte. In meiner Schule gab es schließlich sechs Kinderparlamente, die als Einheit begriffen wurden. In einem dieser Parlamente wurde mir das Amt der *Kommunikationsministerin* übertragen.

Bis dahin war meine Schulzeit stark auf mein Zuhause beschränkt. Ich war mir der um mich herum existierenden Probleme nicht wirklich bewusst. Zudem wurde ich aufgrund meines Alters vollständig unterdrückt, sodass ich nicht wirklich innovative Ideen entwickeln konnte.

Als ich dem Kinderparlament beitrug, erkannte ich all die Themen, die die Kinder beschäftigten und betrafen. Das hat mich motiviert, noch stärker im Kinderparlament aktiv zu werden. Als sich das Kinderparlament auf der Landesebene³ etablierte, wurde ich dorthin eingeladen, da ich bis dahin mit großem Engagement aktiv im schulischen Kinderparlament war. Dort wurde ich zur *Finanzministerin* gewählt. Und dann war es soweit, dass ich im Parlament der nächsten Landesebene *Premierministerin* wurde. Dies bot mir viele Möglichkeiten.

Was waren Ihre ersten Eindrücke der Arbeit der Kinderparlamente auf Landesebene?

Indien hat insgesamt 28 Bundesländer und acht Unionsterritorien. In 27 der Bundesländer gibt es bereits Kinderparlamente, egal ob es reiche oder arme Gebiete sind. Meine erste Erfahrung auf Länderebene war, als ich gemeinsam mit vier anderen Kindern meiner Schule die dritte Versammlung des Kinderparlamentes auf Landesebene besuchte. Das war für mich besonders interessant, da ich dort erlebte, was Kindern wirklich widerfuhr. Vorher hatte ich von Menschenrechtsverletzungen nur in Büchern gelesen, aber es gibt sie viel häufiger als dort geschrieben war. Und das Leben, das ich in der Stadt gelebt habe, war ein völlig anderes als jenes, das von Kindern gelebt wurde und noch immer gelebt wird, die aus anderen Regionen zu einer Konferenz im Rahmen der Kinderparlamente gekommen sind. Die Anderen wirkten viel reifer als ich zum damaligen Zeitpunkt. Sie lieferten Lösungen für ihre eigenen Probleme. Sie waren innovativ und übernahmen die Führung. Und das waren schließlich meine Beweggründe

3 Länderebene bezieht sich hier auf Regionen (ähnlich den deutschen Bundesländern) in Indien.

dem Parlament beizutreten: Führung übernehmen zu können, den Menschenrechtsverletzungen entgegen zu treten und die Lebensumstände der Kinder zum Besseren zu ändern.

Wie ist die Struktur der Kinderparlamente auf den unterschiedlichen Ebenen konkret gestaltet?

Das Kinderparlament beginnt eigentlich auf der Nachbarschaftsebene. Also dort, wo Kinder aus den Familien kleiner Nachbarschaften zusammenkommen. Sie versammeln sich, um Themen zu diskutieren, die sie um sich herum wahrnehmen. Für diese Probleme versuchen sie selbst Lösungen zu finden.

Normalerweise sind es nicht mehr als 30 Personen. Es können auch 25 oder 35 sein, aber nicht mehr. Wenn es zum Beispiel 50 solcher Familien in der Nachbarschaft gibt, würden wir diese einfach in zwei Parlamente mit unterschiedlichen geografischen Gebieten aufteilen. Sie arbeiten dann gemeinsam an den Bedürfnissen einer größeren Nachbarschaft. Wir glauben an kleine Gruppen, denn je kleiner sie sind, desto größere Veränderungen können vollbracht werden, da jede*r die Chance hat, zu sprechen – auch ohne Mikrophon. Wenn die Gruppen allerdings größer sind, dann gibt es weniger Veränderungen, da nicht für alle Teilnehmenden genügend Raum besteht, um zu sprechen. Und dies würde dann dazu führen, dass manche Teilnehmer*innen weniger Aufmerksamkeit bekommen oder auch kaum gehört werden.

Aus diesen Nachbarschaftsparlamenten formen also maximal 30 Kinder und Jugendliche ein *village level parliament*. So ähnlich geht es dann immer weiter und weiter – ausgehend vom Nachbardorf über Unterbezirk, Distrikt, Bezirk und Landesebene – bis auf die nationale Ebene. Die Vertreter*innen würden also nicht nur als Vertretung eines Nachbarschaftsparlaments, sondern auch als Vertreter*innen des Parlaments auf Dorfebene fungieren.

Dadurch entsteht eine Verbindung zwischen Nachbarschaft, Dorf und anderen Ebenen. Die Wahrnehmungen und Ansichten der Nachbarschaft werden zum Beispiel auf die dörfliche Ebene übertragen und umgekehrt. Damit wird eine Form geschaffen, in der die Kinder ihre Ideen zum Ausdruck bringen. Und selbst die ungehörten Stimmen erhalten so bis zur obersten Hierarchieebene Gehör.

Wie funktionieren die demokratischen Abstimmungen und Vertretungen innerhalb der verschiedenen Parlamente?

In einem Parlament gibt es kein *unten* und *oben*. Alle sind gleich. Die Nachbarschaftsparlamente agieren nach der Organisationsmethode der Soziokratie (vgl. Boban et al. in diesem Band bzw. Boban/Hinz 2020). Das ist nicht das Gleiche wie Demokratie. Soziokratie ist nicht die auf einer Mehrheit basierende Entscheidungsfindung, sondern eine, die auf Zustimmung basiert. Wenn also 30 Personen zusammenkommen, würden wir die Minister*innen nur mit der Zustimmung aller wählen.

Wenn eine Person allerdings nicht möchte, dass diese gewählte Person zur*zum Minister*in gewählt wird, würden wir sie darum bitten, einen triftigen Grund zu nennen. Wenn es einen solchen gibt, dann würden wir diese Person natürlich bitten, das Amt nicht zu übernehmen. In jedem Kinderparlament gibt es verschiedene Minister*innen für diverse Anliegen, wie z.B. Umwelt, Gesundheit, Bildung, Arbeit, Inneres, Finanzen und weitere. Das letztgenannte Amt ist z.B. verantwortlich für die Konten des Kinderparlamentes und die*der Innenminister*in schaut nach den parlamentarischen Aktivitäten und zeichnet diese auf.

Jede*r Minister*in hat den Posten für ein Jahr inne. Wir verwenden zudem die Methode des ‚Rückrufverfahrens‘, bei der ein*e Minister*in, die*der die eigenen Ziele nicht erfüllt oder das Parlament den Eindruck hat, dass es nicht wirklich funktioniert, zurückgerufen wird.

Das Amt ist mit Verantwortung verbunden. Wir tendieren dazu, den Kinder beizubringen, dass die wahre Bedeutung der Kinderparlamente mit deren Minister*innen erst durch die Anwendung der Soziokratie hervorkommt.

Das Wort ‚Minister‘ stammt vom lateinischen Wort ‚ministere‘ und bedeutet ‚Diener‘. Die Vertreter*innen, die ihrem Volk dienen, werden Minister*innen genannt. Wenn dies von den Kindern verinnerlicht wird, können sie erwachsen werden und ihre Pflichten erfüllen, ohne in irgendeine Art von Korruption verwickelt zu werden. Das Wort Parlament ist abgeleitet vom lateinischen Wort ‚parlare‘, das übersetzt ‚sprechen‘ bedeutet. ‚Kinderparlament‘ bedeutet also, dass es eine Form für Kinder ist, sich zu Wort zu melden und gehört zu werden. Wir arbeiten auf der Grundlage der vier Prinzipien der Soziokratie: Entscheidungsfindung im Konsent, Kreisorganisation, doppelte Verknüpfung/Kopplung und offene Wahl (vgl. Boban et al. in diesem Band).

Wie funktioniert die Kommunikation zwischen den Parlamenten einer Nachbarschaft und den anderen Ebenen?

Die Treffen der Parlamente einer Nachbarschaft finden meist wöchentlich statt. Wenn sie einmal in der Woche zusammenkommen, dann würden sie es wie folgt aufteilen: eine Woche könnten sie sich innerhalb ihres Parlamentes treffen und in einer weiteren Woche könnten sich zwei Parlamente gemeinsam treffen. Die von einem Parlament getroffene Entscheidung wird somit von einem anderen Parlament geteilt. Und natürlich gäbe es dann auch die Möglichkeit, alle Stimmen der Kinder zu hören und sie zusammenzuführen.

Das Landesparlament trifft sich einmal im Monat. Es ist ziemlich schwierig, alle zu treffen. Es ist möglich, dass einige Bundesländer es einmal in drei Monaten tun oder auch einmal pro Monat. In der Zwischenzeit besteht zwischen den Parlamenten die Möglichkeit der Kommunikation per Telefon. Damit können alle über Entscheidungen und aktuelle Gegebenheiten in ihrer Nachbarschaft und ihrem Bezirk auf dem Laufenden gehalten werden.

Wie ist ein typischer Ablauf einer Sitzung des Kinderparlamentes?

Zuerst wird das Parlament einberufen und zu Beginn gibt es z. B. ein Parlaments-Lied oder ein anderes musikalisches Ritual, was von der Gruppe gemeinsam entschieden wurde. Es könnte auch eine Anrufung Gottes, eine Aufrufung Gottes, eine Aufrufung des sozialen Bewusstseins oder etwas anderes sein. Danach würde die*der Premierminister*in eine Willkommensrede für das gesamte Parlament halten und anschließend eine Person für die Moderation vorschlagen. Es gibt keine*n permanente*n Sprecher*in im Parlament, da jede*r die Chance des Moderierens erhalten soll. Dann würde die Moderation die*den Parlamentminister*in auffordern, den Parlamentsbericht der letzten Sitzung vorzulesen. Von diesen Beschlüssen ausgehend würden sie die Gespräche beginnen. Und auch die*der Finanzminister*in würde als nächstes berichten, wie der Stand der vorhandenen Finanzen ist. Anschließend würde jedes weitere Ministerium berichten. Für eventuell auftretende Probleme in den einzelnen Bereichen werden dann Lösungen diskutiert.

Diese Lösungsvorschläge werden dokumentiert und am Ende des Meetings noch einmal präsentiert. Bei dieser Vorstellung wird jede anwesende Person aufgefordert, ihre Hand zu heben, um dem Parlament seine*ihre Zustimmung zu zeigen. Wenn jemand nicht damit einverstanden ist, dann wird die Person zu diesem Zeitpunkt gehört und eventuell der Beschluss angepasst.

Welche Themen werden in den Kinderparlamenten auf den verschiedenen Ebenen besprochen?

Die Themen sind prinzipiell auf allen Ebenen gleich. Nur die Schwerpunkte sind verschieden. Es orientiert sich sehr stark an den Themen und Problemen, die die Kinder an ihrer freien Entwicklung hindern. Zum Beispiel sprechen wir auf der Nachbarschaftsebene über Themen wie die Straßenbeleuchtung, die nicht immer optimal ist, fehlende Gesundheitseinrichtungen oder auch unzureichende förderliche Umgebungen für die Kinder, um zu lernen. Oder es geht um Schulen, an denen es Schwierigkeiten gibt, wie z. B. das Fehlen von Toiletten oder Hygieneprodukten. Thema könnte auch sein, dass die Schule für die Kinder zu weit entfernt ist, um überhaupt dort zu lernen. Es könnte auch um Kinderhochzeiten oder Kinderarbeit gehen. Jede Abteilung kümmert sich dabei um ihre Angelegenheiten. Wenn es zum Beispiel um die Gesundheit geht, dann kommt die*der Gesundheits- und Hygieneminister*in. Wenn es um die Umwelt geht, dann kommt die*der Umweltminister*in, um sich damit auseinanderzusetzen. Wenn es um die Kinderrechte und ihren Schutz geht, dann wird dieses Thema von der*dem Kinderrechtsminister*in aufgenommen. Wenn es um die Finanzen geht und all solche Themen, dann wird dies von der*dem Finanzminister*in bearbeitet.

Da wir Minister*innen für verschiedene Anliegen haben, können bei ihnen die meisten Probleme des Dorfes angesprochen werden. Jede*r Minister*in legt

den Schwerpunkt ihrer*seiner Abteilung mit den jeweiligen Themen fest. So würde jede Ebene ihre eigenen Themen bearbeiten und sich gleichzeitig mit den unterschiedlichen Ebenen vernetzen.

Sie selbst waren bereits Premierministerin auf nationaler Ebene. Was waren dabei wichtige Aufgaben und Herausforderungen?

Ich war für insgesamt drei Jahre Premierministerin, wobei eine Amtsperiode ein Jahr geht. Als Premierministerin hatte ich Aufgaben wie die Organisation von Meetings sowie die Ideen der Kinder und die Kinder selbst zusammenzubringen. Und dabei gab es – um ehrlich zu sein – nicht viele Herausforderungen, die mir begegnet sind. Ich musste mich aber der Herausforderung stellen, eine Verbindung zwischen dem Parlament auf der Landesebene und den Themen der internationalen Ebene herzustellen.

Wir haben beispielsweise versucht die internationalen Nachhaltigkeitsziele mit unserer Arbeit in den Parlamenten zu verbinden. Wir dachten, dass diese Ziele den Kindern einen sinnvollen Rahmen geben würden. So haben wir in unserem Parlament mit der Unterstützung des NCN den Beschluss gefasst, dass die Zuständigkeiten der Minister*innen in Übereinstimmung mit den von den Vereinten Nationen verabschiedeten Zielen für nachhaltige Entwicklung aufgeteilt werden sollen. Das hat mehr Vorteile mit sich gebracht: Wir haben Verbindungen zwischen der internationalen Ebene und der staatlichen Ebene für Kinder geschaffen. Es wurde ein Netzwerk gebildet, in dem wir die Probleme auch auf internationalen oder globalen Plattformen wie den Vereinten Nationen (VN) einbringen können.

Welche Formen der Kooperation mit Erwachsenen, Lehrer*innen oder Eltern gibt es?

Es besteht eine unterstützende Kooperation mit den vier Leiter*innen des Nachbarschaftsnetzwerks (NCN). Die Entscheidungen werden von den Kindern getroffen, aber es gibt Empfehlungen von diesen Erwachsenen. Auch erhalten die Kinder von ihnen Fortbildungen. Zum Beispiel wie man Führungskräfte anspricht und welche Führungskraft für welche Stufe angesprochen werden muss. Die Förderung des NCN spielt eine wichtige Rolle, um die Parlamente zu unterstützen, aber sie können keine Bedingungen bestimmen.

Jedoch können wir finanzielle Unterstützung für unsere Arbeit einwerben. Zum Beispiel können Minderjährige zwar ein gemeinsames Konto haben, allerdings kein eigenes Konto. Dafür muss ein Erwachsener verantwortlich sein. In solchen Fällen würde das NCN unterstützen, damit die Kinderparlamente an externe Gelder kommen können. Vertreter*innen dieses Netzwerks nehmen auch an Treffen auf der nationalen Ebene teil.

Gibt es Unterschiede zwischen den verschiedenen Regionen bei der Arbeit der Kinderparlamente?

Es gibt Unterschiede dahingehend, welche Themen die Kinder aus den ländlichen oder städtischen Regionen bewegen und wie sie diese angehen. Aber es gibt nicht viele Unterschiede. Die Lebensumstände in der Stadt sind sehr hart – das ist eine Herausforderung, der sich das Kinderparlament zu stellen hat. In urbanen Regionen ist es sehr schwer, solche Parlamente zu etablieren.

Viele Kinder haben Zugang zu unseren Parlamenten, aber in manchen Fällen ist es auch eine Herausforderung. Ein Problem ist auch, dass die städtischen und ländlichen Regionen eine Verbindung zueinander haben müssen, damit sie sich gegenseitig unterstützen können. Das nächste Problem ist, dass die Entwicklung der Parlamente von Bundesland zu Bundesland uneinheitlich ist.

Welchen Einfluss hat das Kinderparlament auf lokale Politik?

Es gibt viele Einflüsse. Ich habe z. B. den Regierungschef eines Bundeslandes dazu bewegt, Richtlinien zu verabschieden, die Schulen dazu verpflichten, Kinder mit Behinderungen aufzunehmen. Eine weitere Chance bot sich mir, als ich einen wichtigen Minister traf. Ich gab ihm meine Empfehlungen bezüglich der Beteiligung von Kindern an politischen Entscheidungen der Regierung. Meine Forderung nach der Beteiligung von Kindern in Planungskommissionen sowie der Entwicklung von Richtlinien für Kinderrechte wurde dann tatsächlich umgesetzt. Als Resultat wurde ich als Kind zu der staatlichen Kinderschutzkommission eingeladen, die von der Regierung eingesetzt wurde, um auf staatlicher Ebene eine politische Richtlinie für Kinder zu schaffen. Ich war mit dabei, um Kindern zuzuhören und ihren Stimme Gewicht zu verleihen.

Weiterhin waren 51 von uns im sogenannten Planungsausschuss des Bundeslandes vertreten, in dem wichtige Ziele und Maßnahmen für fünf Jahre festgelegt werden. Wir haben insbesondere an den Empfehlungen für Kinder mitgewirkt. Unsere Stimmen wurden wirklich einbezogen. Es gibt viele solcher Beispiele auch in meinem Leben und im Leben anderer. Zum Beispiel einer meiner Kollegen: An einer Bushaltestelle sah er 22 Kinder auf der Straße, die bettelten, da sie kein Geld hatten und allein gelassen wurden. Er rief sofort die *child help line* an. Sofort kamen deren Mitarbeiter*innen und nahmen die Kinder auf. Das ist ein Beispiel dafür, dass sich die Kinder beginnen füreinander einzusetzen. Und es zeigt auch, wie Probleme in die Kinderparlamente kommen, besprochen werden und schließlich von dort Druck auf Stakeholder ausgeübt werden kann. Wenn Politiker*innen nicht auf unsere Empfehlungen und Forderungen eingehen, dann würden wir höher hinaufgehen. Je weiter wir in der Hierarchieebene gehen, desto eher müssen sie uns anhören und handeln. Da Indien ein demokratisches Land ist, ist dies ziemlich einfach.

Gibt es auch Kinderparlamente in anderen Ländern?

Ja, in manchen afrikanischen Ländern. Wir versuchen auch Parlamente in Österreich und anderen europäischen Ländern zu etablieren. Im Moment versuchen wir es in Großbritannien. Ich war erst vor kurzem dort und versuchte dort die Möglichkeiten dafür zu erkunden. Wir versuchen immer mehr Kinderparlamentsstrukturen zu etablieren. Es entwickelt sich Stück für Stück. Und es gibt auch vereinzelte Kontakte zu anderen Kinderorganisationen weltweit.

Wie sind die globalen Bestrebungen der Kinderparlamente untereinander vernetzt?

Wir kreieren derzeit ein globales Netzwerk, um ein globales Kinderparlament zu bilden und dieses Kinderparlament zu den Vereinten Nationen (VN) zu bringen. Als einen wichtigen Auftakt nutzten wir den 75. Jahrestag der VN am 24. Oktober 2020, an dem auch eine Konferenz stattgefunden hat. Kinder aus anderen Orten der Welt wurden über Internet zur Konferenz hinzugeschaltet.

Welche Entwicklungen sehen Sie für die Zukunft der Kinderparlamente in Indien, aber auch weltweit?

Hinsichtlich der Entwicklung in Indien würde ich sagen: Wir möchten ein starkes Parlament auf nationaler Ebene, das von einer Nichtregierungsorganisation geführt und von der Regierung unterstützt wird. In einzelnen Regionen ist das schon der Fall, aber wir wollen das noch weiter stärken. Wir wollen aktuelle Probleme durch intelligente Analysen identifizieren, aber gleichzeitig wollen wir auch die Probleme um uns herum diskutieren.

Auf internationaler Ebene wollen wir, dass die Kinderparlamente von den Regierungen der einzelnen Länder aufgegriffen und als Mitregierungs- und Unterstützungssysteme etabliert werden. Auch möchten wir, dass die Idee der Kinderparlamente von den VN aufgenommen wird und internationale Organisationen uns unterstützen. Dies ist die Zukunft, die wir uns wünschen. Und wenn das globale Netzwerk erst einmal etabliert ist, sollte es viele Arten von Problemen lösen.

Ohne utopisch zu sein, würde ich mir wünschen, dass zwischen den Problemen, mit denen Kinder von der Nachbarschaft bis zur globalen Ebene konfrontiert sind, eine Verbindung hergestellt wird – ohne auch nur eine einzige Stimme zu vernachlässigen. Dies würde aus meiner Sicht auch die politische Kultur insgesamt verändern und ein besseres Verständnis untereinander ermöglichen.

Gibt es auch Anknüpfungspunkte zu aktuellen (internationalen) Jugendbewegungen wie Fridays-for-Future?

Fridays-for-Future ist vor kurzem mit uns in Verbindung getreten. Wir wurden angefragt, einen Tag zu moderieren, an dem ein globaler Streik für 24 Stunden stattfindet.

Fridays-for-Future hatte ebenfalls Interesse daran, die Kinderparlamente einzubeziehen. Wir unterstützen somit auch Themen wie Klimawandel und die damit verbundenen Aktionen. Seit Beginn unterstützen wir dies, aber nachdem wir Fridays-For-Future mit beigetreten sind, achten wir umso mehr darauf. Wir freuen uns auf die weitere Zusammenarbeit.

Deswegen wollten wir zum Jahrestag der VN auch nicht, dass Kinder aus verschiedenen Teilen der Welt nach New York kommen, sondern nur Kinder, die sowieso vor Ort leben, in das Konferenzbüro gehen. Alle anderen Kinder weltweit sollten sich mithilfe von Web-Seminaren und Konferenzen dazuschalten können.

Was sind Ihre Wünsche und Träume für die Kinderparlamente und deren Zukunft?

Ich wünsche mir sehr, dass es keinen Hunger und keine Armut mehr gibt, dass kein Krieg mehr in der Welt herrscht und dass die ganze Welt mit Humanität, Liebe und Zuneigung gefüllt ist. Und ich träume davon, dass das Kinderparlament all diese Werte zusammenbringen kann. Auch träume ich davon, alle Menschen gleich zu behandeln und einzubeziehen. Dies ist mein Traum: Inklusion und Gleichberechtigung gemeinsam mit Werten und wahrer Liebe.

Herzlichen Dank für das Gespräch.

3 Fazit

Die von Swarnalakshmi Ravi im Interview beschriebenen Entwicklungen in Indien sind sicherlich besonders und mit einer Anzahl an inzwischen über 50.000 Kinderparlamente im ganzen Land in einer beeindruckenden Präsenz etabliert. Aus international vergleichender Perspektive finden sich jedoch weitere Beispiele und Bestrebungen: Boban/Hinz (vgl. 2020, 371 f) beschreiben Kinderparlamente unterschiedlicher qualitativer und quantitativer Ausprägung in Schottland, Jemen, Kongo, Südafrika, Namibia, Slowenien und Australien. Auf der Internetseite der im Interview erwähnten globalen Vereinigung des NCN (ncnworld.org) finden sich auch andere eindruckliche Beispiele aus anderen Teilen der Welt. Die an dieser Stelle lediglich angeschnittene überblickartige Aufzählung zeigt, dass die Idee der *entscheidungsrelevanten (!) Partizipation für Kinder und Jugendliche* auf kommunaler, regionaler und nationaler Ebene weltweit in unterschiedlicher kultureller Rekontextualisierung zu finden ist. Die Anhäufung dieser Entwicklungen trugen und tragen dazu bei, die Idee der Kinderparlamente auch auf globaler, internationaler Ebene zu verankern.

Seitdem das Interview geführt wurde, ist viel passiert: Seit Juli 2020 existiert ein provisorisches Weltkinderparlament (Provisional World Children's Parliament, PWCP), an dem Kinder aus vier Kontinenten (Indien, Nigeria, Südafrika, Chile

und den USA) teilnehmen. Seitdem arbeiten die Kinder an einer Website, auf der sie über ihre Aktivitäten berichten.⁴ Seit März 2021 wird nach Möglichkeiten gesucht, um weitere Kinder aus Bangladesch, Madagaskar, Großbritannien, Israel und Australien aufzunehmen.

Der vorliegende Beitrag ist keine empirische Rekonstruktion der Partizipationsmöglichkeiten junger Menschen in Kinderparlamenten. Doch vor dem Hintergrund der diversen Berichte sowie den Ausführungen von Swarnalakshmi Ravi wird deutlich, dass Partizipation in indischen Kinderparlamenten mehr meint als lediglich ‚angehört‘ zu werden. Vor der Reflexionsfolie gängiger Partizipationsmodelle wie dem von Schröder (1995; vgl. Tab. 1) wird deutlich, dass diese Institutionen in Indien eine Partizipation zwischen sechster und achter Stufe, also zwischen Mitbestimmung und Selbstverwaltung, ermöglichen. Die Meinungen und Ansichten der Heranwachsenden werden nicht nur gehört, sondern deren Berücksichtigung hat einen *verbindlichen Charakter*. Wie deutlich wurde, werden aber teilweise die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen nicht nur (an)gehört, sondern wird auch die Initiative von den jungen Menschen kollektiv selbst ergriffen und so realer Einfluss auf politische Entscheidungen auf unterschiedlichen Ebenen genommen, so dass Kinderparlamente mitunter auch auf siebter Stufe des Modells zu verorten sind. Erwachsene stehen hier, wenn überhaupt, nur noch unterstützend zur Seite. Ob bei den Partizipationsformen in indischen Kinderparlamenten auch von einer Selbstverwaltung (Stufe 8) im engeren Sinne gesprochen werden kann, ist auf Grundlage des vorliegenden Materials unsicher. Es ist aber durchaus möglich, dass diese z. B. auf der Mikro-Ebene zu finden ist.

Tabelle 1: Stufen der Partizipation (Schröder 1995)

Stufe	Beschreibung
1. Fremdbestimmung	Nicht-Partizipation oder Schein-Partizipation, Fremdbestimmung bleibt dominantes Charakteristikum
2. Dekoration	
3. Alibi-Teilhabe	
4. Zuweisung und Information	Beteiligung: Kinder und Jugendliche werden konsolidiert und informiert über von Erwachsenen initiierte Projekte.
5. Mitwirkung	
6. Mitbestimmung	Selbstbestimmung: Kinder und Jugendliche oder Erwachsene initiieren, Entscheidungen werden verbindlich gemeinsam getroffen.
7. Selbstbestimmung	
8. Selbstverwaltung	Kinder und Jugendliche verwalten ihre Angelegenheiten selber und informieren Erwachsenen gegebenenfalls.

4 www.wcp.earth

Angesicht der Diagnose, dass hierzulande eine Kluft zwischen dem politischen Anspruch nach intensivierter und systematisch verankerter Partizipation von jungen Menschen an den sie betreffenden Entscheidungen und der Wirklichkeit situations-, orts- und personenabhängiger partizipativer Vorhaben und modellhafter Projekte vorliegt (vgl. Betz et al. 2010), ist davon auszugehen, dass Deutschland sich durchaus von den Entwicklungen in Indien anregen lassen könnte – vor allem vor dem Hintergrund z. B. der begrenzten Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in tradierten Schulen (vgl. Reitz/Rudolf 2014; Kruschel 2022).

Schlussendlich bleibt darauf hinzuweisen, dass „die Diskurse um Ermächtigung der Ohnmächtigen durch Teilhabe allzu gerne [vergessen], dass es auch um eine Erziehung der Mächtigen zu einem echten Teilhaben-Lassen gehen muss“ (Boger 2020, 5) und insofern ‚Mächtige‘ immer wieder zur kritischen (Selbst-)Reflexion aufgefordert sind. Hier wäre es spannend, differenzierter auf die Handlungskoordination zwischen Vertreter*innen der indischen Kinderparlamente und den politischen Akteuren zu blicken und zu prüfen, ob Kinderparlamente lediglich *systemergänzende* oder gar *systemtransformierende Effekte* haben. Weiterhin wäre darüber hinaus auch eine Analyse möglich, inwieweit bestimmte Akteure trotz aller Partizipationsbestrebungen ihrer ‚Stimme‘ beraubt werden, da dies, wie eingangs beschrieben, eine stetige Gefahr repräsentationaler Beteiligungsformate darstellt. Doch diese weiterführenden Analysen – unter Berücksichtigung der kritischen Erkenntnis, dass Partizipation auch „eine zentrale Ressource der Ermöglichung von Herrschaftsregimen ist“ (Tiedeken 2020, 20) – müssen das Erkenntnisinteresse eines anderen Beitrags sein.

Literatur

- Baer, Susanne (2012): Politische Rechte. In: Pollmann, Arnd/Lohmann, Georg (Hrsg.): Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 256–259.
- Betz, Tanja/Olk, Thomas/Rother, Pia (2010): Zwischen Absichtserklärungen und Partizipationswirklichkeit. Argumente und Empfehlungen zur Stärkung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 273–287.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2020): Kinderparlamente in Indien – ein Beispiel für die konsequente Partizipation von Kindern an der Gestaltung der Welt. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 369–382.
- Boger, Mai-Anh (2020): Wer partizipiert an wessen Bildung? – Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 3, S. 4–10.
- Burger, Kaspar/Karabasheva, Radoslava/Zermatten, Jean/Jaffé, Philip (2016): Kinderrechte, Kindeswohl und Partizipation: empirische Befunde aus einer multimethodischen Studie. In: Mörzen, Rebecca/Rieker, Peter/Schnitzer, Anna (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 15–38.

- Kersting, Anna (Produzentin und Regisseurin) (2018): Power to the Children – Kinder an die Macht [Film]. Berlin: Anna Kersting Filmproduktion. URL: www.powertothethechildren-film.com/de/ [letzter Zugriff: 06.05.2021].
- Kruschel, Robert (2022): Alle Macht den Kindern? Ein Modell zur Einordnung der partizipativen Praxis an konventionellen und demokratischen Schulen. In: Leonhardt, Nico/Goldbach, Anne/Staib, Lucia/Schuppener, Saskia (Hrsg.): Macht in der Schule - Perspektiven in schwerer und einfacher Sprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (in Vorbereitung)
- Liebel, Manfred (2001): Straßenkinder und arbeitende Kinder als Akteure sozialer Bewegungen in Lateinamerika. In: Güthoff, Friedhelm/Sünker, Heinz (Hrsg.): Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Münster: Votum, S. 277–288.
- NCN (Neighbourhood Communities Network) (2018): Inclusive Neighbourhood Children's Parliaments. A Handbook for Animators. Nagercoil, Tamil Nadu: NCN. URL: www.childrenparliament.in/Documents/Inclu.pdf [letzter Zugriff: 05.03.2021] [nicht mehr abrufbar].
- Reitz, Sandra/Rudolf, Beate (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Berlin: DIMR. URL: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Studie_Menschenrechtsbildung_fuer_Kinder_und_Jugendliche_barrierefrei.pdf [letzter Zugriff: 06.05.2021].
- Schröder, Richard (1995): Kinder reden mit! – Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien.
- Tiedeken, Peter (2020): Inklusion und Partizipation. Oder: Von der Unmöglichkeit mitzumachen, ohne sich vereinnahmen zu lassen. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.): Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 18–32.
- Tisdall, E. Kay M. (2020): Zur Anwendung der Menschenrechte auf partizipative Forschung mit Kindern. In: Thomas, Stefan/Rothmaler, Joseph/Hildebrandt, Frauke/Budde, Rebecca/Pigorsch, Stephanie (Hrsg.): Partizipation in der Bildungsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 100–120.

Autor*innenverzeichnis

Boban, Ines, war 2003–2017 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind inklusive Bildung und Schulentwicklung, demokratische Bildung und Zukunftsplanung.
Kontakt: ines.boban@posteo.de

Funck, B. Johanna, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung der Universität Bremen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsrechte, Schulzugänge, ungesicherte Aufenthaltsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft.
Kontakt: funck@uni-bremen.de

Goldbach, Dr.ⁱⁿ Anne, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Leipzig am Institut für Förderpädagogik. Inklusive Hochschulentwicklung ist einer ihrer Arbeitsschwerpunkte, welchem sie sich im Projekt QuaBIS widmet. Weitere Schwerpunkte sind: Partizipative Forschung, (berufliche) Teilhabe von Menschen mit zugeschriebener Behinderung sowie Leichte Sprache im Spannungsfeld von In- und Exklusion.
Kontakt: goldbach@uni-leipzig.de

Günnewig, Kathrin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Menschenrechtsbildung am Deutschen Institut für Menschenrechte. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Menschenrechtsbildung im frühkindlichen Bildungskontext sowie inklusive Methoden.
Kontakt: Guennewig@institut-fuer-menschenrechte.de

Hackl, Jacqueline, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ‚Studienverläufe und -erfahrungen in der Bildungswissenschaft‘ und Lehrende am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Ungleichheit und Bildung im Kontext von Schule, Hochschule und Biografie sowie rekonstruktive Forschung.
Kontakt: jacqueline.hackl@univie.ac.at

Hauser, Dr.ⁱⁿ Mandy, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet „Pädagogik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Ihre Arbeitsschwerpunkte

sind unter anderem Partizipative Forschung und Lehre, Inklusionssensible Hochschulentwicklung und Dis/Ability Studies.
Kontakt: mandy.hauser@uni-leipzig.de

Hehn-Oldiges, Martina, ist Diplom-Pädagogin, Förderschullehrerin i. R. und als Referentin an der Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main tätig. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören u. a. „Pädagogisches Handeln in herausfordernden Situationen“ sowie „Sozio-emotionale Entwicklung unter beeinträchtigenden Bedingungen“.
Kontakt: Hehn-oldiges@em.uni-frankfurt.de

Hinz, Dr. Andreas, war 1999–2020 Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind inklusive Bildung und Schulentwicklung, demokratische Bildung und Zukunftsplanung.
Kontakt: andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Hirschberg, Dr.ⁱⁿ Marianne, ist seit 01.10.2020 Professorin an der Universität Kassel, sie leitet das Fachgebiet Behinderung, Inklusion und soziale Teilhabe. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Menschenrechte, Disability Studies, Inklusive (Erwachsenen-)Bildung, Konstruktionen von Nicht_behinderung, Normalitätskonstruktionen, Analyse von Barrieren und Barrierefreiheit
Kontakt: hirschberg@uni-kassel.de

Kaletsch, Christa, ist zweite Vorsitzende des Vereins Makista, freie Autorin und Fortbildnerin in den Bereichen Demokratie- und Menschenrechtspädagogik, konstruktive Konfliktbearbeitung, Partizipation und Zivilcourage.
Kontakt: kaletsch@makista.de

Karakaşoğlu, Dr.ⁱⁿ Yasemin, ist Professorin an der Universität Bremen und leitet den Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Lehrer*innenbildung, Transnationalität und (Hoch-)Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft.
Kontakt: karakasoglu@uni-bremen.de

Kramer, Kathrin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik und Leiterin der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Lernbegleitung, Studieren in Hochschullernwerkstätten, Democratic Education in Schulen und Universitäten, Inklusion.
Kontakt: kathrin.kramer@paedagogik.uni-halle.de

Krappmann, Dr. Lothar, ist Soziologe und war wissenschaftlicher Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin (bis 2001) Er ist weiterhin Honorarprofessor an der Freien Universität Berlin (seit 1982) und war Mitglied des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes, Genf (2003–2011). Weiterhin arbeitete er in unterschiedlichen Kontexten für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention.

Kontakt: krappmann@mpib-berlin.mpg.de

Kremsner, Dr.ⁱⁿ Getraud, ist Vertretungsprofessorin für Allgemeine Sonderpädagogik an der Universität Leipzig bzw. Senior Lecturer/PostDoc an der Universität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Inklusive Pädagogik, Dis/Ability Studies (in Education) und Inklusive Forschung.

Kontakt: gertraud.kremsner@univie.ac.at

Kronauer, Dr. Martin, ist Professor i.R. für Gesellschaftswissenschaft an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Inklusion und Exklusion im internationalen Vergleich, die neue soziale Frage, Stadt und soziale Ungleichheit.

Kontakt: kronauer@hwr-berlin.de

Kruschel, Robert, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Förderpädagogik an der Universität Leipzig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind inklusive Schul- und Systementwicklung, Governance-Forschung sowie demokratische Schule und Bildung.

Kontakt: robert.kruschel@uni-leipzig.de

Leicht, Dr.ⁱⁿ Imke, ist Politikwissenschaftlerin und seit 2016 Leiterin des Büros für Gender und Diversity der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Gleichstellungs- und Diversitätspolitikern.

Kontakt: imke.leicht@fau.de

Leonhardt, Nico, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Förderpädagogik an der Universität Leipzig. Seine (Forschungs-)Schwerpunkte sind Inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung, Inklusionssensible Hochschulentwicklung, Leichte Sprache, Partizipative Forschung und Lehre.

Kontakt: nico.leonhardt@uni-leipzig.de

Liebel, Dr. Manfred, ist Professor a.D. für Soziologie an der Technischen Universität Berlin, Honorarprofessor für interkulturelle Kindheits- und Kinderrechtsforschung und Leiter des internationalen Masterstudiengangs „Childhood Studies and Children’s Rights“ an der Fachhochschule Potsdam.

Kontakt: manfred.liebel@gmail.com

Lohmann, Dr. Georg, ist seit 1. Okt. 2013 Prof. a. D. für Praktische Philosophie der Otto-von-Guericke University Magdeburg. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Sozialphilosophie, Ethik, angewandten Ethik und politischen, Philosophie, speziell zu Menschenrechten und Menschenwürde. Siehe auch: www.GeorgLohmann.de
Kontakt: Georg.Lohmann@ovgu.de

Mecheril, Dr. Paul, ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Professionalität; migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen und Bildung; Rassismusforschung.
Kontakt: paul.mecheril@uni-bielefeld.de

Niendorf, Mareike, war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Menschenrechte. Am Institut hat sie schwerpunktmäßig zu diskriminierungssensibler Menschenrechtsbildung und dem Menschenrecht auf Bildung gearbeitet. Seit April 2021 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Alice Salomon Hochschule Berlin.
Kontakt: Niendorf@ash-berlin.eu

Obermayr, Tina, war wissenschaftliche Projektmitarbeiterin im EU-Projekt ‚R/ EQUAL – Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe‘ am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Ihre aktuellen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: (Leib)Phänomenologie und Inklusive Pädagogik.
Kontakt: tina.obermayr@univie.ac.at

Pellech, Camilla, war wissenschaftliche Mitarbeiterin im zertifikatskursnahen EU-Projekt ‚R/EQUAL – Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe‘ am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Flucht und Bildung mit besonderem Fokus auf international ausgebildete Lehrkräfte, Inklusive Pädagogik und partizipative Forschung.
Kontakt: camilla.pellech@univie.ac.at

Prengel, Dr.ⁱⁿ Annedore ist Professorin im Ruhestand an der Universität Potsdam und Seniorprofessorin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Schwerpunkte in Forschung, Lehre und Fortbildung sind: Pädagogik der Vielfalt, Inklusion, Heterogenitätstheorien, Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, ethische Pädagogik sowie kulturelles Gedächtnis.
Kontakt: Prengel@uni-potsdam.de

Proyer, Dr.ⁱⁿ Michelle ist TT Professorin für Inklusive Pädagogik am Zentrum für Lehrer*innenbildung/Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Sie arbeitet zur Intersektion Kultur und Behinderung, Transkulturalität und Inklusiver Schule.

Kontakt: michelle.proyer@univie.ac.at

Puhlmann, Matthis, ist studentischer Mitarbeiter in der „AG10: Migrationspädagogik und Rassismuskritik“ der Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Universität Bielefeld. Darüber hinaus ist er Student der Erziehungswissenschaften (Master of Arts) mit dem Studienschwerpunkt „Migrationspädagogik“. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der kritischen Migrationspädagogik sowie Bildungsforschung.

Kontakt: matthis.puhlmann@uni-bielefeld.de

Puhr, Dr.ⁱⁿ Kirsten, ist Professorin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in den Arbeitsbereichen Allgemeine Inklusionspädagogik und Körperpädagogik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. kulturelle Praktiken und materielle Kulturen als Akteure kontingenter Normalitäten von (Nicht)Behinderungen, Inklusion und Exklusion.

Kontakt: kirsten.puhr@paedagogik.uni-halle.de

Ravi, Swarnalakshmi, hat sich in ihrer Kindheit und Jugend in unterschiedlichen Funktionen intensiv in den indischen Kinderparlamenten engagiert. Unter anderem begleitete sie das Amt der Premierministerin der Kinderparlamente und wirkte sehr stark bei der globalen Vernetzung ähnlicher Ansätze mit.

Kontakt: swarnalakshmiravi27@hotmail.com

Reitz, Dr.ⁱⁿ Sandra, ist Leiterin der Abteilung Menschenrechtsbildung am Deutschen Institut für Menschenrechte. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind das Menschenrecht auf Bildung sowie Menschenrechtsbildung.

Kontakt: Reitz@institut-fuer-menschenrechte.de

Schuppener, Dr.ⁱⁿ Saskia, ist Professorin für Pädagogik im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung am Institut für Förderpädagogik an der Universität Leipzig. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Inklusionssensible Hochschulentwicklung, Partizipative Forschung und Lehre, inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung, inklusive Diagnostik, herausforderndes Verhalten von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, strukturelle Gewalt und Autonomieeinschränkung von Menschen mit Behinderungserfahrungen, Leichte Sprache und Barrierefreie Kommunikation, Kunst und Kreativität.

Kontakt: schupp@rz.uni-leipzig.de

Student, Sonja, ist Vorsitzende des Vereins Makista, Mitinitiatorin des bundesweiten Bündnisses „Bildung für eine demokratische Gesellschaft“ sowie bundesweit tätige Expertin für Kinderrechte, Demokratiepädagogik und Schulentwicklung.
Kontakt: student@makista.de

Schroeder, Dr. Joachim, ist Professor für Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen des Lernens an der Universität Hamburg. Einer seiner Arbeitsschwerpunkte ist die Erforschung von zielgruppenspezifischen Schulkonzepten für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in erschwerten Lebenslagen.
Kontakt: Joachim.Schroeder@uni-hamburg.de

Simon, Dr. Toni, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Sachunterricht des Instituts für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Didaktik des Sachunterrichts, inklusive Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation sowie Einstellungen zur schulischen Inklusion.
Kontakt: toni.simon@paedagogik.uni-halle.de

Stanišić, Jelena, ist Doktorandin am Fachbereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache (Universität Wien) und hat am EU-Projekt ‚R/EQUAL – Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe‘ am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien mitgewirkt. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die Schnittstelle von Migration, (Hochschul-)Bildung und Spracherwerb.
Kontakt: jelena.stanasic@univie.ac.at

van Dijk, Dr. Lutz, war zuerst Lehrer, später in der Lehrerfortbildung in Hamburg. Von 1992 bis 1999 war er Mitarbeiter des Anne-Frank-Hauses in Amsterdam. Seit 2001 ist er tätig als Mitbegründer der Stiftung HOKISA in Kapstadt, die sich für Kinder und Jugendliche engagiert, die von HIV/Aids betroffen sind und ihnen ein Zuhause und medizinische Versorgung gibt (siehe auch: www.hokisa.co.za).
Kontakt: lutzvandijk@iafrica.com

Wagner, Petra, ist Direktorin des Instituts für den Situationsansatz in der Internationalen Akademie Berlin gGmbH, dort auch Leitung der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung.
Kontakt: wagner@situationsansatz.de

Warkentin, Tobi*, ist studentische*r Mitarbeiter* in der „AG10: Migrationspädagogik und Rassismuskritik“ der Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Universität Bielefeld. Darüber hinaus studiert Tobi* Warkentin

Erziehungswissenschaften (Master of Arts) mit dem Studienschwerpunkt „Migrationspädagogik“. Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der kritischen Migrationsforschung und -pädagogik, Rassismuskritik, Intersektionalität, Differenz- und Geschlechterverhältnisse sowie -theorien sowie Macht und Herrschaft.

Kontakt: twarkentin@uni-bielefeld.de

von Wintzingerode, Sarah, ist studentische Mitarbeiterin in der „AG10: Migrationspädagogik und Rassismuskritik“ der Fakultät für Erziehungswissenschaften an der Universität Bielefeld. Darüber hinaus ist sie Studentin der Erziehungswissenschaften (Master of Arts) mit dem Studienschwerpunkt „Migrationspädagogik“. Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der kritischen Migrationspädagogik und pädagogischen Beratung.

Kontakt: sarah.wintzingerode@uni-bielefeld.de

Wöhler, Dr.ⁱⁿ Veronika, ist Professorin für Bildung und Ungleichheit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Bildungswege, Übergänge im Bildungssystem, qualitative und partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen.

Kontakt: veronika.woehrer@univie.ac.at