

Claudia Lohrenscheit, Mona Motakef: **Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung!**¹

Einleitung

Weltweit wird an vielen Orten am 10. Dezember 2010 der Geburtstag der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (AEMR) gefeiert. Mit ihr wird in diesem Jahr auch das Fundament für ein Verständnis von Bildung als Menschenrecht 62 Jahre alt. Die Erkenntnis, dass jeder Mensch ein universelles Recht auf Bildung haben sollte, ist bahnbrechend. Doch der Weg von der Idee zur Realität ist lang und voller Barrieren. Aus der historischen Perspektive wird dies schnell deutlich: Bildung war (und ist es zum Teil noch immer) in vielen Gesellschaften ein Privileg der Wenigen und nicht ein Recht für Alle. Bildung war für diejenigen zugänglich, die es sich leisten konnten. Die Qualität der Bildung ging häufig nicht über das reine Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen hinaus. Auch sollte die Schule nicht die Arbeitswelt und andere als vorrangig verstandene Bereiche stören. So hatten beispielsweise die Arbeit auf dem Feld in Erntezeiten oder der Militärdienst junger Männer Vorrang vor schulischem Lernen. Der Zugang für Mädchen zu Bildungseinrichtungen war eingegrenzt und zielte weniger auf die Entfaltung der Persönlichkeit als auf die Vorbereitung auf Ehe, Familie und Mutterrolle. Bis heute ist es in vielen Ländern keine Selbstverständlichkeit, dass Mädchen zur Schule gehen können oder dass Bildungsprozesse Vorrang vor Arbeit haben müssen. Für viele Familien ist familiäre Armut ein wesentliches Hindernis beim Zugang zum Recht auf Bildung; und dies gilt in zunehmenden Maße nicht nur für die ärmeren Länder des Südens, sondern auch für die reichen Industriestaaten des Nordens.

Gerade die Debatte um die Regelsätze des Sozialgeldes nach Hartz IV zeigt deutlich, dass Armut ein wesentlicher Faktor für Benachteiligungen im Bildungssystem ist, wenn Kinder aus Familien, die von Hartz IV leben müssen, anfallende Kosten der Schulbildung – und dies schließt zum Teil auch die Ernährung mit ein – nicht tragen können.

Was anhand dieser wenigen Beispiele schnell deutlich wird: Das Menschenrecht auf Bildung ist kein Wundermittel. Allein die Tatsache, dass sich die Staaten weltweit auf eine universelle Norm geeinigt haben, sagt noch nichts aus über die Implementierung dieser Norm.

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich daher mit den Bildungsrechten aus zwei Perspektiven: Erstens stellen wir die bis heute entwickelten völkerrechtlichen Normen zum Recht auf Bildung dar. Diese sind nicht isoliert zu betrachten, denn sie stehen im Sinne unteilbarer und interdependenter Menschenrechte in engem Zusammenhang mit weiteren Menschenrechten, wie etwa dem Recht auf freie Meinungsäußerung oder der Religionsfreiheit.

Zweitens stellen wir den universellen Normen aktuelle Daten zum Umsetzungsstand aus dem Bericht des UN-Sonderberichterstatters zum Menschenrecht auf Bildung gegenüber. Trotz zahlreicher Fortschritte in vielen Ländern und Regionen der Welt zeigt sich mehr als deutlich, dass enormer Handlungsbedarf besteht. Hier sind die Staats- und Regierungsverantwortlichen gefragt: Welchen Stellenwert nimmt die Verwirklichung des Rechts auf Bildung auf nationaler und internationaler Ebene ein? Welche Ressourcen werden zur Verfügung gestellt und in welchem Verhältnis stehen diese zu anderen Haushalts-titeln? Welche Priorität wird gerade den schwächsten Gliedern einer Gesellschaft in Bezug auf ihre Bildungsrechte eingeräumt? Welche gesellschaftlichen Gruppen werden in ihrem Zugang zu Bildung beschränkt und mit welcher Begründung?

Das Recht auf Bildung als universelles Menschenrecht

Menschenrechte sind Antworten auf strukturelle Unrechtserfahrungen (vgl. Bielefeldt 2007, S. 48). Sie sind in der Auseinandersetzung mit Verbrechen gegen die Menschheit gefordert und in völkerrechtlichen Verträgen festgeschrieben worden. Unter dem Eindruck zweier Weltkriege und der Existenz kolonialer Herrschaftssysteme setzte sich mit Gründung der Vereinten Nationen 1945 die Überzeugung durch, dass Einzelstaaten allein Menschenrechte nicht sichern können. Die Verantwortung für die Verwirklichung der Menschenrechte wurde als eine Aufgabe der Völkergemeinschaft definiert, die im Rahmen eines internationalen Menschenrechtsschutzsystems zusammenarbeiten sollte. Vor diesem Hintergrund verkündete am 10. Dezember 1948 die Generalversammlung der Vereinten Nationen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Sie bildet den Ausgangspunkt der gegenwärtigen Kontur und der Debatten um das Menschenrecht auf Bildung. Artikel 26 der AEMR lautet:

„(1) Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in der Elementar- und Grundschule unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen alle nach Maßgaben ihrer Fähigkeiten und Leistung in gleicher Weise offen stehen.

(2) Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel haben. Sie soll Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern und allen ethnischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen.

(3) In erster Linie haben die Eltern das Recht, die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung zu bestimmen“.

Artikel 26 der AEMR formuliert bereits die vier Kernforderungen des Rechts auf Bildung, die in späteren Dokumenten weiter ausdifferenziert werden: Erstens soll die Grundbildung obligatorisch und unentgeltlich gewährt werden. Zweitens dürfen die Erziehungsberechtigten Bildungsangebote für ihre Kinder wählen. Drittens gilt das Gebot der Diskriminierungsfreiheit, d. h. kein Mensch ist von dem Recht auf Bildung ausgeschlossen. Und viertens sind die Aufgaben und Ziele von Bildung definiert: Sie muss auf die Entfaltung der Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung der Menschenrechte gerichtet sein. Dem Recht auf Bildung kommt damit eine besondere Bedeutung in Bezug auf die Förderung eines Wissens und Bewusstseins über Menschenrechte zu.²

Diese Kernforderungen des Rechts auf Bildung werden auf der Ebene der Vereinten Nationen im Sozialpakt (1966) und in der Kinderrechtskonvention (1989) präzisiert. Darüber hinaus enthalten auch die Anti-Rassismuskonvention (1965), die Frauenrechtskonvention (1979) sowie die erst jüngst verabschiedete Behindertenrechtskonvention (2006) zentrale Bestimmungen zum Recht auf Bildung (vgl. Motakef 2006).

Das Recht auf Bildung ist sowohl ein eigenständiges Menschenrecht als auch ein zentrales Instrument, um die Verwirklichung anderer Menschenrechte zu fördern: Als Empowerment Right hat es 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. Zwar klingt es banal, dennoch ist es immer wieder zu betonen: Nur wer die eigenen Menschenrechte kennt, ist auch in der Lage, diese einzufordern. Bereits die Präambel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen fordert jede und jeden Einzelnen sowie alle Organe der Gesellschaft dazu auf, „durch Bildung und Erziehung die Achtung dieser Rechte und Freiheiten zu fördern“.

Wie für alle Menschenrechte gelten auch für das Recht auf Bildung die Prinzipien der Unteilbarkeit und Interdependenz. So ist das Menschenrecht auf Bildung unteilbar verbunden etwa mit den Rechten auf freie Meinungsäußerung, Mitbestimmung und Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben. Es ist ein „Schlüssel“ für den Zugang zu anderen Rechten (Menschenrechte durch Bildung) und es ist ein interaktives Recht, das die Partizipation aller beteiligten Akteure erfordert. Die Pflicht zur Umsetzung des Rechts auf Bildung richtet sich an den Staat, der eine qualitativ hochwertige öffentliche Bildung bereitstellen und finanzieren soll. Zu den Rechten in der Bildung gehören die Rechte des Kindes, als prinzipielles Rechtssubjekt, die Rechte der Eltern sowie der Erzieher/innen und Pädagog/innen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Die Verwirklichung ihrer Rechte trägt dazu bei, dass Bildung gelingen kann, während Bildung dazu beiträgt, dass sie für ihre Rechte eintreten

können. Kinder „erhalten“ Bildung in Institutionen wie der Schule oder im Kindergarten. Doch es ist klar, dass sie keine passiven Rezipient/innen sein können, sondern aktiv mit eingebunden sein müssen. Eltern haben das Recht, über die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung mitzubestimmen, und sie müssen ihren Kindern grundsätzlich die Teilhabe ermöglichen (Schulpflicht). Pädagoginnen und Pädagogen, ohne die Bildung nicht stattfinden kann, achten die Kinderrechte, und sie wollen gleichermaßen auch ihre Rechte geachtet sehen.

Das Recht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung

Das Gleichheitsgebot und der Schutz vor Diskriminierung sind Strukturprinzipien universeller Menschenrechte. Gerade im Bildungsbereich wird die Bedeutung des Diskriminierungsschutzes besonders deutlich und der Widerstand gegen Benachteiligung und Exklusion jeglicher Art ist hier auch auf zivilgesellschaftlicher Ebene traditionell stark verankert. Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte definiert, dass Menschenrechte diejenigen Rechte sind, die jedem Menschen qua Geburt zustehen: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“. Sie sind ausdrücklich nicht an besondere Leistungen gebunden, vielmehr enthalten sie Ansprüche auf Teilhabe und Nicht-Diskriminierung. Artikel 2 der AEMR formuliert dies weiter aus:

„Jeder Mensch hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse³, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion (...)“.

Dimensionen von Diskriminierungen sind vielfältig. Unterscheiden lässt sich hierbei die direkte von der indirekten Diskriminierung. Direkte Diskriminierung liegt vor, wenn eine Person aufgrund eines anerkannten Diskriminierungsmerkmals – wie aufgrund ihrer Hautfarbe – in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung erfährt als eine andere Person. Kennzeichnend hierfür ist, dass eine Benachteiligung direkt an ein bestimmtes Merkmal wie z. B. Hautfarbe oder Geschlecht anknüpft. Dabei muss der Bezug auf das Diskriminierungsmerkmal nicht unbedingt ausdrücklich hergestellt werden. Es genügt, wenn es sich aus dem Kontext und der Situation heraus eindeutig ergibt. Hierzu zählen beispielsweise Fälle, in denen Besucherinnen und Besuchern aufgrund ihrer Hautfarbe der Zutritt verwehrt wird (zu Gaststätten, Clubs oder anderen Freizeiteinrichtungen).

Unter indirekten Diskriminierungen versteht man Benachteiligungen, die im Rahmen formal neutral erscheinender Regelungen für bestimmte Gruppen von Menschen entstehen. So können sich beispielsweise unterschiedliche Regelungen für Voll- und Teilzeitbeschäftigte faktisch als indirekte Diskriminierung von Frauen erweisen, da diese überproportional in Teilzeit tätig sind. Im Bildungswesen drückt sich indirekte Diskriminierung etwa dadurch aus, dass Kinder aus Familien mit Migrati-

onshintergrund auf den Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert sind, und entsprechend an den Realschulen und Gymnasien unterrepräsentiert. Diese Tatsache wird mittlerweile durch verschiedene nationale und internationale Studien belegt wie beispielsweise der OECD-Vergleichsstudie PISA. Nicht nur bei den migrationspolitischen Verbänden, sondern auch bei anderen zivilgesellschaftlichen und gewerkschaftlichen Organisationen wird dieser Missstand öffentlich kritisiert.

Überwachungsmechanismen: Wer schützt das Recht auf Bildung?

Die Einhaltung der Menschenrechte, die in den UN-Menschenrechtskonventionen festgeschrieben sind, wird von den jeweiligen Vertragsausschüssen überwacht. Die Vertragsausschüsse (treaty bodies) sind mit unabhängigen Expertinnen und Experten besetzt. Die Staaten verpflichten sich durch die Ratifizierung der Konventionen, den Vertragsausschüssen in regelmäßigen Abständen Staatenberichte vorzulegen. Darin legen sie Rechenschaft über den Umsetzungsstand der jeweiligen Menschenrechtsverpflichtungen ab. Diese Berichte werden ergänzt durch die so genannten Schatten- oder Alternativberichte zivilgesellschaftlicher Organisationen, die aus ihrer Perspektive die Staatenberichte kritisch kommentieren und auf Lücken oder Defizite bei der Umsetzung der menschenrechtlichen Verpflichtungen hinweisen. Die Vertragsausschüsse prüfen die vorliegenden Berichte und legen hierzu abschließende Bemerkungen (concluding observations) vor. Für das Menschenrecht auf Bildung sind hierbei insbesondere die Berichte und Bemerkungen zum UN-Sozialpakt und zur UN-Kinderrechtskonvention relevant. Sie sind öffentlich verfügbar⁴ und enthalten eine Fülle wertvoller Informationen sowie Datenmaterial, das sowohl für die bildungspolitische als auch für die bildungspraktische Arbeit von Bedeutung ist.

Neben diesen etablierten Berichtsprüfungsverfahren tragen die Vertragsausschüsse auch dazu bei, die Konventionsverpflichtungen näher zu konkretisieren. Dies geschieht in Gestalt der so genannten General Comments (Allgemeine Bemerkungen). Wiederum sind es der Sozialpaktausschuss und der Kinderrechtsausschuss, die zentrale Kommentierungen zum Recht auf Bildung vorgelegt haben. Gleich der erste General Comment des Kinderrechtsausschusses (2001) befasst sich mit dem Recht auf Bildung, indem die Zieldimensionen (aims of education) von Bildung genauer konturiert werden. Weitere für das Recht auf Bildung relevante Kommentare sind Nr. 7 (2005) über die Implementierung von Kinderrechten in der frühen Kindheit und Nr. 9 (2006) über die Rechte behinderter Kinder.⁵

Der grundlegende Kommentar für die Umsetzung des Rechts auf Bildung wurde bereits 1999 vom Sozialpaktausschuss verfasst.⁶ Er ist von wesentlicher Bedeutung, weil er die Strukturelemente des Rechts auf Bildung konkretisiert, die dazu dienen, die rechtlichen Forderungen

näher zu konturieren. Es handelt sich dabei um die Verfügbarkeit (availability) von Bildung, die Zugänglichkeit (accessibility) sowie die Annehmbarkeit (acceptability) und Adaptierbarkeit (adaptability) von Bildung. Mit Blick auf die englischen Begriffe spricht man auch vom so genannten „4-A-Scheme“. Wofür stehen diese vier Strukturelemente (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2005, S.263f)?

- Die allgemeine Verfügbarkeit von Bildung beinhaltet, dass Schulen in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen und funktionsfähig sein sollen. Hierzu muss beispielsweise an den Schulen gewährleistet sein, dass ausgebildete Lehrkräfte unterrichten und ausreichend Unterrichtsmaterialien vorhanden sind.
- Die Zugänglichkeit von Bildung bezieht sich explizit auf das Gleichheitsgebot und schließt mehrere Faktoren mit ein. Keinem Menschen darf der Zugang zu Bildung rechtlich und faktisch verwehrt werden. Insbesondere für die schwächsten Gruppen muss Bildung frei zugänglich sein. Dies impliziert sowohl den wirtschaftlichen als auch den physischen Zugang, was beispielsweise behinderte Kinder und Kinder aus armen Familien besonders betrifft.
- Die Annehmbarkeit von Bildung zielt auf die Form und den Inhalt von Bildung. Sie soll relevant, kulturell angemessen und hochwertig sein. Methodik und Didaktik sowie auch die Inhalte, die Schulbücher und Unterricht vermitteln, sollen Kinder und Jugendliche in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit fördern. Form und Inhalt von Bildung sollen sich an den Lebenslagen der Kinder orientieren. Unterrichtshilfen dürfen keine falschen oder überholten Informationen enthalten und sind überdies an das Gleichheitsgebot gebunden, d. h. sie erfüllen eine wichtige Funktion auch bei der Herstellung von Lernumwelten frei von Diskriminierung.
- In einem engen Zusammenhang mit der Annehmbarkeit steht auch die Adaptierbarkeit der Bildung. Sie muss sich an die Erfordernisse sich verändernder Gesellschaften und Gemeinwesen anpassen. Wenn sich die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen ändern, dann muss sich das Bildungssystem darauf einstellen – und nicht etwa umgekehrt, d. h. Kinder und Jugendliche sollen nicht für die existierenden Strukturen im Bildungswesen „passend“ gemacht werden.

Der UN-Sonderberichterstatter zum Menschenrecht auf Bildung

Durch die Resolution 1998/33 der früheren UN-Menschenrechtskommission (heute: UN-Menschenrechtsrat) vom 17.4.1998 wurde das Amt eines Sonderberichterstatters zum Recht auf Bildung mandatiert (vgl. Lohrenscheit 2007a). Es wurde erstmalig mit Katarina Tomasevski besetzt, die es für zwei jeweils dreijährige Perioden von 1998–2004 ausführte. Kern des Mandats ist die Erstellung von Berichten an den UN-Menschenrechtsrat und/oder die UN-Generalversammlung. Dies sind sowohl thematische Berichte, deren Schwerpunkte von den jeweili-

gen Mandatsträger/innen selbst bestimmt werden, als auch Länderberichte. Katarina Tomasevski führte während ihrer Amtszeit acht Länderbesuche durch und erstellte sechs allgemeine Berichte, die sie jährlich auf den Sitzungen der Menschenrechtskommission von 1999 bis 2004 präsentierte. Sie sind reich an Informationen und geben Hinweise für ein umfassendes Verständnis des Menschenrechts auf Bildung. Sie beinhalten jedoch auch eine kritische Auseinandersetzung mit ihrem Mandat. Bereits der zweite Bericht (Februar 2000) zeigt deutlich ihre Unzufriedenheit mit der Ausstattung ihres Mandats, die sich von da an durch alle folgenden Berichte zieht. Die vorhandenen Ressourcen, so Tomasevski, reichten weder aus, um zwei Länderbesuche pro Jahr zu absolvieren, noch seien sie adäquat, um ihren umfassenden Aufgaben gerecht zu werden.⁷ Nichtsdestoweniger verweisen ihre Berichte an zahlreichen Stellen auch auf die große Unterstützung, die ihrem Amt entgegengebracht wurde. Und nicht zuletzt sind die Ergebnisse ihrer Arbeit in ihren Wirkungen nachhaltig und weit über den Rahmen der Vereinten Nationen hinaus bekannt geworden.⁸ Seit der Übernahme des Amtes durch Vernor Muñoz Villalobos in 2004 führte dieser sechs Landesbesuche durch, darunter Deutschland im Februar 2006.⁹

Während seines zehntägigen Deutschlandbesuchs suchte der UN-Sonderberichterstatter Kontakt zu verschiedenen an Bildung beteiligten Akteuren (Lohrenscheit 2007b). Hierbei ist zu beachten, dass er sich ausdrücklich auf die frühkindliche und schulische Bildung beschränkte und der Bericht daher keine bzw. kaum Aussagen zum Hochschulwesen und zur beruflichen Bildung enthält. Vernor Muñoz sprach mit Regierungsvertreter/innen auf Bundes- und Landesebene genauso wie mit Kindern und Lehrer/innen in den Bildungseinrichtungen sowie auch mit Vertreter/innen von Nichtregierungsorganisationen und Gewerkschaften, um sich umfassend und multiperspektivisch über den Realisierungsstand des Rechts auf Bildung zu informieren. (vgl. Overwien/Prenzel 2007). Etwa ein Jahr später im März 2007 veröffentlichte er seinen Bericht, der über die Webseiten des UN-Hochkommissariats in den offiziellen Sprachen der UN allgemein verfügbar gemacht wird.¹⁰ Der Bericht sowie auch die Empfehlungen Vernor Muñoz' sind als Beratung und Unterstützung durch einen unabhängigen Experten zu verstehen. Er konzentriert sich neben der allgemeinen Würdigung der Reformbemühungen im deutschen Bildungswesen vor allem auf die Bildungs Herausforderungen, die nach seinen Erkenntnissen sieben Kernbereiche umfassen (ebd., S.83f.):

1. das selektive Schulsystem,
2. die Schulautonomie,
3. die Verbesserung von Bildungsinhalten und -methoden (insbesondere im Sprachunterricht und in der Verbesserung der Lesekompetenz),
4. die Stärkung einer demokratischen Schulkultur,
5. den Ausbau von Ganztagschulen und Kindergärten,
6. die Ausbildung der Lehrer/innen in fachlicher und pädagogischer Hinsicht sowie
7. die Bereitstellung von Investitionen und finanziellen Mitteln für den Ausbau der frühkindlichen Erziehung.

Aus der Perspektive des Sonderberichterstatters müssen insbesondere soziale und ökonomische Ungleichheiten sowie die soziale Ungleichheit bei der Beurteilung des deutschen Bildungswesens beachtet werden. Dabei zieht er auch in Betracht, dass die Ursachen und Folgen sozialer Ungleichheit nach wie vor auch auf die Wiedervereinigung der beiden deutschen Staaten zurückzuführen sind. Grundsätzliche Bedenken äußert Muñoz hinsichtlich des selektiven Charakters des deutschen Schulsystems, dass eine Einteilung der Kinder auf verschiedene Schulformen schon ab dem 10. Lebensjahr unternimmt. Dabei stützt er sich unter anderem auf die Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU-Studie),¹¹ die belegt, dass 24% der Leistungseinschätzungen nicht mit den Fähigkeiten der berücksichtigten Kinder übereinstimmen (ebd., S. 85). Dies gilt insbesondere für benachteiligte Kinder aus armen Elternhäusern, aus Familien mit Migrationshintergrund sowie für behinderte Kinder. Es sind insbesondere diese Gruppen von Kindern, die der Sonderberichterstatter stärker in den Blick nimmt sowie auch die Situation in der frühkindlichen Bildung und Erziehung.

Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund

„Integration in die Gesellschaft ist ohne Bildung nicht möglich“ (ebd., S. 87). Mit dieser Aussage trifft der Sonderberichterstatter einen wichtigen Kern. Zahlreiche Mängel im Bildungswesen für Kinder mit Migrationsgeschichte liegen in der Tatsache begründet, dass die Politik sich vehement der Anerkennung verweigert hat, dass die deutsche Gesellschaft eine Migrationsgesellschaft ist. Die diagnostizierten Schwierigkeiten liegen nach Auffassung des Sonderberichterstatters eher im sozialen Bereich und sind weniger zurückzuführen auf die Tatsache, dass Kinder unterschiedliche ethnische Hintergründe haben. Dabei nimmt Muñoz Kinder mit Migrationsgeschichte nicht als homogene Gruppe war, sondern analysiert auch die Probleme, die sich durch den unterschiedlichen Rechtsstatus der Kinder ergeben: Als Kinder mit unsicherem Aufenthaltsstatus, Kinder mit befristeten Aufenthaltsgenehmigungen (Duldungen), Asylsuchende und Kinder, die gar keinen Status haben und sich allein oder mit ihren Angehörigen als „illegalisierte“ Menschen in Deutschland aufhalten (müssen). Gerade der Umgang mit Flüchtlingskindern hat der Regierungspolitik massive Kritik seitens zivilgesellschaftlicher Organisationen, aber auch von Seiten internationaler Organe, beispielsweise des UN-Kinderrechtsausschusses eingebracht. Der Sonderberichterstatter schließt sich dieser Kritik an und empfiehlt, den rechtlichen Rahmen zum Schutz und zur Förderung von Flüchtlingskindern entsprechend zu ändern. Hierzu könne „die Sammlung und Verarbeitung von Beschwerden über Verletzungen oder Einschränkungen des Menschenrechts auf Bildung bei anerkannten Flüchtlingen, Flüchtlingsanwärtern und Asylsuchenden sowie

Menschen ohne Aufenthaltsgenehmigung“ (ebd., S. 95) einen wichtigen Beitrag leisten.

Für die genauere Analyse der Defizite in diesem Bereich sind die oben genannten Strukturelemente des Menschenrechts auf Bildung hilfreich. Bis auf die Verfügbarkeit (availability) von Bildung, müssen alle Elemente zur Anwendung kommen: Der Zugang zu Bildung muss gewährleistet werden – dies gilt insbesondere für die schwächste Gruppe in diesem Bereich, d. h. die Kinder ohne sicheren Aufenthaltsstatus. Doch auch für Kinder mit Migrationshintergrund ist der Zugang gerade zur höheren Schulbildung problematisch, was u. a. auf die derzeitige Praxis der Schulempfehlungen nach Abschluss der vierten bzw. sechsten Schulklasse zurückzuführen ist. Auch die Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildung wirft grundsätzliche Fragen auf. Die Konzentration auf die Sprachförderung ist sicherlich ein Schritt in die richtige Richtung, doch darüber hinaus müssen auch die Curricula und Rahmenrichtlinien grundsätzlich überdacht werden. Wenn Integration als neue politische Leitlinie in der Schule berücksichtigt werden soll, muss auch die Zugehörigkeit und Repräsentanz der Kinder gestärkt werden, d. h. sie müssen mit ihren vielfältigen Migrations- und Integrationsgeschichten im Unterrichts- und Schulalltag wesentlich stärker als bisher aufscheinen.

Als Schlüssel zur deutschen Bildungslandschaft charakterisiert der Sonderberichterstatter den Erwerb von Sprachfähigkeiten. Die Deutschkenntnisse der Kinder sind ein zentrales Kriterium für ihre Einteilung in verschiedene Schultypen, die weitaus weniger durchlässig sind, als es die Politik gerne darstellt. Bereits die PISA-Studien hatten gezeigt, dass es im deutschen Bildungssystem einen direkten Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg gibt. Das Bildungssystem schafft es nicht, mangelnde Bildungsressourcen, die Kinder von Zuhause mitbringen, effektiv auszugleichen, was im weiteren Verlauf zu Benachteiligungen auf dem Arbeitsmarkt führt. Als Beleg führt Muñoz eine Statistik aus München an, die die direkte Verbindung dieser beiden Größen zeigt: Jede dritte arbeitslose Person in München hat einen Migrationshintergrund (ebd., S. 88). Hierdurch wird ein grundsätzliches Defizit deutlich, nämlich „die Diskrepanz zwischen dem Einwanderungsgesetz und dem Recht auf Bildung; eine Diskrepanz, die in den Menschenrechten selbst nicht vorhanden ist“ (ebd., S. 89).

Bildung für behinderte Kinder

Über das Recht auf Bildung für behinderte Kinder legte der Sonderberichterstatter eigens einen thematisch fokussierten Bericht vor (United Nations 2007). Dieser bezieht sich zwar nicht speziell auf die Situation in Deutschland; er bezieht aber grundsätzlich Stellung für ein inklusives Bildungssystem (in Abgrenzung zum Konzept der Integration). Das Recht auf inklusive Bildung bedeutet, dass es für alle Kinder und junge Menschen,

unabhängig von ihrer jeweils speziellen Situation oder ihrem Hintergrund, möglich sein sollte, gemeinsam zu lernen. Inklusive Bildung gründet auf der Erkenntnis, dass jedes Kind einzigartig ist, auch in seinen Möglichkeiten und Bedürfnissen beim Lernen, und dass diejenigen die spezielle Lernbedürfnisse haben, im allgemeinen Schulsystem aufgenommen werden sollten. Der Fokus sollte sich daher von der Behinderung der Einzelnen auf die individuelle Bildungsbedürfnisse von allen Kindern verschieben. Im traditionellen Schulsystem mit seinen Sonder- bzw. Förderschulen werden behinderte Schüler/innen zum größten Teil getrennt von anderen unterrichtet, was zu einer Isolierung von der Gesellschaft führt. Hier kommt insbesondere den Kriterien der Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildung eine hohe Bedeutung zu: Nicht die Kinder sind es, die sich an ein existierendes Schulwesen anzupassen haben, sondern die Schule muss den vielfältigen individuellen Lernbedürfnissen der Schüler/innen gerecht werden. Inklusive Bildung trägt dazu bei, Isolierung abzubauen. Behinderte Kinder sollten nicht länger als eine „Last“ für das Schulsystem betrachtet werden, sondern ihre individuellen Unterschiede sollten als eine Bereicherung für das Lernen aller Schüler/innen gesehen werden. Aus menschenrechtlicher Perspektive besteht Konsens, dass der Begriff der Inklusion den Begriff der Integration ablösen sollte. Denn unter Integration wird häufig verstanden, dass Kinder in gesonderten Institutionen und getrennt voneinander unterrichtet werden. Inklusion hingegen bedeutet umgekehrt, dass sich das Bildungssystem an die Fähigkeiten und Bedürfnisse der einzelnen Kinder anzupassen hat. Einen Wandel vom Verständnis der Integration hin zu Inklusion wird auch von der bislang in Deutschland noch nicht rechtsverbindlichen neuen UN-Konvention zum Schutz der Rechte behinderter Menschen erwartet (vgl. Bielefeldt 2006). Neben dieser grundsätzlichen Wende hin zur inklusiven Bildung empfiehlt der Sonderberichterstatter außerdem mehr behinderte Menschen als Lehrer/innen auszubilden, die Zugänglichkeit zu öffentlichen Bildungsinstitutionen durch bauliche Maßnahmen zu erleichtern (Barrierefreiheit) und die Reform von betreffenden Gesetzen auf Bundes- und Landesebene.

Frühkindliche Bildung und Erziehung

Die Grundlagen für Bildungs- und Lernprozesse werden in der frühen Kindheit gelegt. Der Sonderberichterstatter erkennt grundsätzlich an, dass Deutschland große Anstrengungen unternommen hat, um Verbesserungen in diesem Bereich des Bildungssystems anzustoßen. Jedoch merkt er kritisch an, dass ein Großteil der Fördermaßnahmen sich auf die Verbesserung der Sprachkompetenzen konzentriert, und dass ihm in seinen Gesprächen und bei seinen Besuchen häufig die Auffassung begegnet sei, die formale Ausbildung müsse schon im Kindergarten beginnen. So sehr er die Förderung von Sprachkompetenzen schätzt, warnt er dennoch davor, die frühkindliche Bildung auf ein zielgerichtetes Lernen zu reduzieren. Sie müsse auch den Raum für Spiel und Spaß

erhalten, denn Bildung darf nicht allein als Instrument für Kompetenzerwerb verstanden werden. Ein weiteres zentrales Anliegen ist der nicht verpflichtende Charakter der frühkindlichen Erziehung. Der Zugang zum Recht auf Bildung wird häufig erst auf den Einstieg ins Schulleben hin definiert. Bildung beginnt jedoch nicht erst im Alter von 5–6 Jahren. Das Lernen zu lernen – dieser Prozess muss sehr viel früher einsetzen. Der Sonderberichterstatler empfiehlt daher, den Kindergartenbesuch für alle Kinder kostenlos zur Verfügung zu stellen (d. h. Unentgeltlichkeit von Bildung schon in der frühkindlichen Phase) und den Einsatz von qualifiziertem Personal zu stärken. Dies bezieht er interessanterweise auch auf die verschiedenen Gehaltsgruppen, die es seiner Auffassung nach zu überprüfen gilt. Die Finanzierungspyramide legt im deutschen Bildungssystem den Schwerpunkt auf die Gymnasial- und Hochschulbildung, die im Vergleich zur frühkindlichen Erziehung mit wesentlich besseren Ressourcen und Gehältern ausgestattet ist. Er empfiehlt in diesem Zusammenhang die Prüfung von Möglichkeiten, „wie die Gehälter und Arbeitsbedingungen der Lehrer [und hiermit sind hier auch Erzieher/innen gemeint] der verschiedenen Schultypen und Klassenstufen ausgeglichen werden können“ (Muñoz 2007, S.95).

Der Bericht schließt mit einer Liste von Empfehlungen, die zum Teil weit über die hier beschriebenen Faktoren hinausgehen und die den Rahmen für eine umfassende Dokumentation an dieser Stelle sprengen würden. Sie tragen den Charakter von Anregungen, die die bereits laufenden Bemühungen unterstreichen und Hinweise für weitere Reformanstrengungen geben. Diese Empfehlungen gilt es nun zu nutzen, d. h. dass die verschiedenen Akteure im Bildungssystem sie in den politischen Prozess einbringen, so dass sie an Bedeutung gewinnen können, um den Weg für eine menschenrechtsbasierte Politik im Bildungswesen aufzuzeigen.

Anmerkungen

- ¹ Dieser Beitrag erschien zuerst in: Lothar Krappmann, Andreas Lob-Hüdepohl, Axel Bernd Böhmeyer, Stefan Kurzke-Maasmeier (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. (Bielefeld) 2009.

- ² Das Recht auf Bildung wird deswegen auch als Recht auf Menschenrechtsbildung charakterisiert (vgl. Lohrenscheid 2004). Die internationalen Anstrengungen zur Förderung der Menschenrechtsbildung konzentrieren sich zur Zeit sogar auf die Entwicklung einer eigenen „UN-Declaration on Human Rights Education and Training“.

- ³ Die Autorinnen lehnen die Verwendung des Rassebegriffs ab, auch wenn sie ihn hier aus einem historischen Dokument zitieren (vgl. hierzu Deutsches Institut für Menschenrechte 2008).

- ⁴ Siehe www.ohchr.org oder Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin: www.institut-fuer-menschenrechte.de (Menüpunkt „Links“; Menschenrechtsabkommen der Vereinten Nationen und deren Umsetzung in Deutschland).

- ⁵ Siehe: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>. Fast alle Kommentare liegen auch in deutscher Übersetzung vor, vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte (2005).

- ⁶ Siehe: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/comments.htm>.

- ⁷ Siehe hierzu vor allem den letzten Bericht vom 15. Januar 2004.

- ⁸ Dazu hat sie selbst vieles beigetragen, unter anderem durch die Einrichtung einer eigenen Homepage zum Menschenrecht auf Bildung (www.right-to-education.org), auf der die zentralen Berichte und Publikationen abrufbar sind.

- ⁹ Länderberichte sind abrufbar unter: www.ohchr.org/english/issues/education/rapporteur/visits.htm

- ¹⁰ Siehe: http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?m=99; eine zusammenfassende Darstellung seiner Ergebnisse ist in deutscher Sprache veröffentlicht (Munoz 2007, S. 69–96).

- ¹¹ Siehe Deutscher Bildungsserver: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2163>

Literatur

Bielefeld, Heiner: Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft, Bielefeld, 2007

Bielefeld, Heiner: Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention. Berlin, 2006.

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.): Die ‚General Comments‘ zu den VN-Menschenrechtsverträgen. Deutsche Übersetzung und Kurzeinführungen, Baden-Baden, 2005.

Claudia Lohrenscheid ist Leiterin der Abteilung für Menschenrechtsbildung im Deutsche Institut für Menschenrechte
Mona Motakef ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Universität Duisburg-Essen. Studium der Sozialwissenschaften und der Interkulturellen Pädagogik an der Carl v. Ossietzky Universität Oldenburg und der University of Port Elizabeth, Südafrika, Promotion an der Ludwig-Maximilians Universität München.



Claudia Lohrenscheid



Mona Motakef

- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.): Policy Paper No. 10: „...und welcher Rasse gehören Sie an?“ Zur Problematik des Begriffs „Rasse“ in der Gesetzgebung (Autor: Hendrik Cremer), Berlin, 2008.
- Lohrenscheit, Claudia: Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte, Frankfurt, 2004.
- Lohrenscheit, Claudia: Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland, Opladen & Farmington Hills 2007a. S. 34–50.
- Lohrenscheit, Claudia: Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland: Zum Besuch des Sonderberichter-

- statters der Vereinten Nationen in Deutschland. In: Politisches Lernen 3–4/2007b, S. 26–31.
- Motakef, Mona: Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen, Berlin, 2006.
- Muñoz, Vernor: Das Recht auf Bildung in Deutschland. Die Umsetzung der internationalen Verpflichtungen. In: Heimbach-Steins, Marianne et al. (Hg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen, Reflexionen, Perspektiven, Bielefeld, 2007, S. 69–96.
- Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen & Farmington Hills, 2007.

Burkhard Liebsch: Versöhnung als politischer Begriff?

Zur Kritik symbolischer Versöhnungs- rhetorik

Gegen eine symbolische Politik, die sich des Begriffs der Versöhnung bemächtigt hat, ist der Vorwurf erhoben worden, sie inszeniere immer wieder einen Versöhnungskitsch, der dem Sinn des Begriffs in Wahrheit zuwider laufe. Diese Kritik verführte nicht wenige dazu, die Rede von Versöhnung schlicht aufzugeben. Andere suchen dennoch nach Spielräumen der Versöhnung und bauen darauf, dass sie gegen rhetorische Indienstnahme für eine nur symbolische Politik in Schutz zu nehmen sind, die sich – von Reims und Mourmelon (1962) über Verdun (1984), Bitburg (1985), Kreisau (1998) und darüber hinaus bis heute – moralisch selbst in Szene setzt und immer wieder den Verdacht nährt, kollektive Versöhnung zwischen Völkern, Nationen und Staaten geradezu zu erpressen. Aus dem geschichtlichen Abstand scheint heute klar, dass weder die gemeinsame Abnahme einer Panzerparade (durch Charles de Gaulle und Adenauer) mit anschließender Orgelmusik noch ein einfacher Händedruck (wie zwischen Mitterand und Kohl), gemeinsames Beschweigen fataler Verstrickungen (wie zwischen Reagan und Kohl über Gräbern der Waffen-SS) oder eine liturgische Geste (wie das in einer Messe in Kreisau zwischen Kohl und Mazowiecki ausgetauschte Friedenszeichen) wirklich kollektive bzw. inter-nationale Versöhnung bewerkstelligen kann. Im Gegenteil: Eine sich selbstherrlich in Szene setzende *Politik* zieht sich die Kritik zu, sich eine moralische *Aufhebung* tatsächlich unversöhnter Vergangenheit anzumaßen und Andere dabei in unannehmbare Art und Weise zu bevormunden – mit der absehbaren Folge, dass nun erst recht an das erinnert wird, was sich der Versöhnbarkeit widersetzt.

Diese Kritik macht es notwendig, die Grenzen der Politisierbarkeit des fraglichen Begriffs sorgfältig zu eruieren; und zwar im Rekurs auf genau das, was

angeblich nach Versöhnung verlangt. Hier zeigt sich, dass Dinge im Spiel sind, die alle überlieferten Vorstellungen eines versöhnenden Umgangs mit ihnen überfordern. Alle diese Vorstellungen legen in der einen oder anderen Weise eine *moralische Kompensationsmöglichkeit* nahe, die von Dingen, die niemals hätten geschehen dürfen (wie Hannah Arendt mit Kant sagt), gesprengt wird. Sie konfrontieren uns mit schlechterdings nicht wieder gut zu Machendem, das *auch den Opfern die moralische Sprache verschlägt*. Auch ihnen ist jede Möglichkeit genommen, *im Rekurs auf tradierte Modelle* der Versöhnung zu einer moralischen Aufhebung des Geschehenen beizutragen.

Wenn der Begriff der Versöhnung überhaupt noch Anwendung finden kann, so setzt das voraus, dass man erst einmal an den *maßlosen „Dingen“ Maß nimmt, die zur Versöhnung herausfordern*. Sodann stellt sich die Frage, wie sich – wenn überhaupt – die unter diesen Dingen *Leidenden* durch sie zu einem *Angebot der Versöhnung* haben bewegen lassen. Angesichts von *prima facie* Unversöhnbarem können nur Opfer ein solches Angebot machen; und zwar an die Adresse Anderer, deren *Angewiesensein auf Versöhnung* sie dabei unterstellen und denen sie das entsprechende *Eingeständnis* zumuten. In welcher Form ein solches Eingeständnis als „Annahme“ der angebotenen Versöhnung überhaupt möglich ist, ob individuell und persönlich oder auch kollektiv und politisch, wäre die nächste Frage. Kann bzw. darf sich jemand als politischer Repräsentant Anderer anmaßen, für sie oder in ihrem Namen das Angewiesensein auf Versöhnung festzustellen, um auf dieser Grundlage das Angebot der Versöhnung anzunehmen? Wie dem auch sei: Deutlich ist schon an dieser Stelle, dass Versöhnung niemals – etwa als Gegenleistung – *zu fordern ist*; dass sie vielmehr *nur durch ein unverfügbares Angebot Anderer möglich ist*; und zwar *angesichts von Dingen, die prima facie jede moralische Kompensationsmöglichkeit ausschließen*.