BILDUNG FÜR DIE MENSCHENRECHTE

Astrid Kaiser

1998 ist das Jahr der Kinderrechts-Jubiläen: 75 Jahre Unterzeichnung der Genfer Erklärung vom 17. Mai 1923 der *Save the Children International Union*, dem ersten internationalen Zusammenschluß nationaler Kinderhilfsorganisationen.

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes wurde auf der 44. Vollversammlung von den Vereinten Nationen am 20. November 1989 beschlossen und am 2. September 1990 in Kraft gesetzt. Es wurde von den meisten Ländern, im Vergleich zu den 23 bisher geschlossenen internationalen Übereinkommen über die Menschenrechte der Vereinten Nationen, innerhalb kürzester Zeit ratifiziert. 50 Jahre nach der Proklamation der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen und fast zehn Jahre nach der Verabschiedung des Kinderrechtsübereinkommens fragen wir uns oft, wo diese Beschlüsse im Alltag der Länder zu finden sind. Dazu reicht es nicht aus, den offenkundigen Widerspruch zwischen juristisch codfizierten und real umgesetzten Rechten zu beklagen.

Ein wichtiger Weg ist es, auf politischem Wege, die Inhalte der bereits verabschiedeten Deklarationen weltweit publik zu machen. In dieser Hinsicht ist es wichtig, gerade über Bürgerrechtsbewegungen Bewußtsein zu schaffen wie es in bereits relativ erfolgreichen Bewegungen wie der gegen die Diskriminierung der schwarzen und spanischsprachigen Bevölkerung in den Vereinigten Staaten, die sich in ihrem Kampf immer wieder auf die Texte der internationalen Menschenrechtsdokumente bezogen.

Auch die Möglichkeit des juristischen Einforderns von deklarierten Rechten etwa über den Europäischen Menschenrechtsgerichtshof ist ein wichtiger Ansatz.

Gleichzeitig gibt es neben dieser staatlichen Ebene auch eine soziale Ebene der Entwicklung von Menschenrechten. Gerade für junge Menschen, also Kinder, Schülerinnen und Schüler, gilt es erst, subjektiv Rechte wahrzunehmen und als Teil personaler Entwicklung herauszubilden. Jeder Mensch braucht zu seiner Identität auch den Stolz über seine Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten. Hier muß er seine Rechte als Mensch und auch als junger Mensch erleben und erfahren. So betrachtet ist Menschenrechtserziehung nicht nur eine politische oder juristische, sondern gleichzeitig auch eine alltägliche interaktive Frage des Zusammenlebens. Hierzu werde ich jetzt unter der Perspektive "Bildung zur Menschenrechtserziehung" das Schwergewicht meiner Ausführungen lenken.

2) Praxisprobleme der Menschenrechtserziehung

Das Recht des Kindes auf die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit und Lebenswelt ist praktisch und weltweit neu - und wird entsprechend der Vielfalt nationaler

Kulturen und gesellschaftlicher Strukturen widersprüchlich diskutiert. Gerade darin liegen aber noch viele ungelöste Probleme.

Schule als Institution wurde u.a. deshalb historisch herausgebildet, um Kindern die Chance zur Bildung ihrer Fähigkeiten und Entwicklung ihrer Persönlichkeit gegeben wurde, damit sie nicht durch Ausbeutung im Arbeitsalltag zerstört werden. Dies hat zu national vereinheitlichten Lehrplänen, Schulstrukturen und Fachsystemen geführt. Die Folge dieser Entwicklung war das Postulat einer Schule für alle. Aber die heutigen allgemeinen Aufgaben von Schule sind umfassender. Denn sie muß Kindern auch Chancen eröffnen, ihre Umwelt aktiv zu verändern und anzueignen. Damit kann es keine Beziehung von Dominanzkultur und Minderheitenkultur geben, sondern es muß auch die Seite der individuellen, kulturellen und sozialen Identität neben der nach wie vor bestehenden einheitlichen Bildungsaufgabe entfaltet werden. Dazu muß allerdings ein verändertes Verständnis von Schule entwickelt werden, in der nicht nach Hierarchien und Minderheit bzw. Mehrheit unterschieden wird. Dazu gehört auch, daß die Hierarchie Lehrende/Lernende schrittweise abgebaut wird. Denn Kinder haben ein originäres Recht auf Selbstbestimmung und Beachtung ihrer kulturellen Verschiedenheiten und auf ein tieferes Verständnis der anderen Menschen für diese Verschiedenheiten – ohne dabei aus der Gleichheitsbeziehung zu anderen herauszugeraten, sondern gemeinsam mit ihnen handlungsfähig zu werden.

Denn zukünftiger Unterricht muß Kindern helfen, Veränderungen zu sehen, zu verstehen und aktiv zu gestalten.

Zukünftiger Unterricht muß den Blick unter die Oberfläche von Erscheinungen lenken.

Zukünftiger Unterricht muß den Kindern Gelegenheit zum Selbermachen, selbst Gestalten und Verändern eröffnen.

Vor allem ist es Aufgabe der Erwachsenen zu lernen, mit den Kindern zu kooperieren. An einigen Orten wird schon damit experimentiert, Kinder ernsthaft an der Gestaltung ihrer Schule und ihrer Umwelt zu beteiligen. Projektunterricht, Kinderparlament, Klassenrat oder "Kinder lernen von Kindern" (peer education) sind nur einige dieser Möglichkeiten (vgl. Carle/Kaiser 1998). Dies bedeutet, Kinder ernst zu nehmen, sie als Rechts- und Lernsubjekte wahrzunehmen und nicht hierarchisch abwertend von oben herab mit einer methodisch reduzierten Kindertümelei zu entmündigen. Dazu gehört, ihre gesamten personalen Kräft, Motive, Verhaltens- und Denkweisen ernst zu nehmen und sie nicht nur in bezug auf die von den Lehrkräften gewünschten kognitiven Inhalte herabgesetzt zu betrachten. Eine solche Sichtweise der Kinder als eigenständige Wesen bedeutet, daß Kinder sich persönlich im Unterricht ausdrücken dürfen, können und sollen. Gerade nicht die Verkleinerung von Problemen der Welt, sondern im Erschließen im Unterricht von wirklichen Fragen, Hoffnungen, Erfahrungen oder Nöten der Menschen liegt die Zukunft von Bildung. "Die Erziehung des Kindes (muß ... vielseitig, ausdauernd und als fundamentales Recht so offen und so weit wie möglich ausgelegt werden. Vielseitig, weil der Akt der Erziehung ein fast unbegrenztes Spektrum an Möglichkeiten des Machens-Denkens-Fühlens bietet: Von den Gefühlen bis zu den Wissenschaften, von den Eindrücken bis zum religiösen Glauben, vom Verhalten bis zur Ethik, von den Werten bis zur Philosophie" (Freire 1998). Den schon von Comenius formulierten Anspruch an umfassende Bildung aller Menschen nicht aufzugeben, ist eine wichtige Voraussetzung der Entfaltung von Menschenrechten im Raum von Schule und Bildung. Er muß aber für die heutige Zeit der zunehmenden Globalisierung, der Migration und der kulturellen

Vielfalt und verschiedenen Lebensweisen der Geschlechter, der Gleichberechtigung der Menschen unabhängig von ihrer individuellen Herkunft, Behinderung oder ihrem Geschlecht, erweitert werden um die Seite der Differenzierung innerhalb des unantastbaren humanen Gleichheitsanspruchs.

Ein weiteres Problem, weshalb das pädagogische Denken in Richtung Menschenrechtserziehung immer stärker an Grenzen stößt, ist es, daß wir Menschen uns gegenseitig primär nicht als Menschen, sondern unter bestimmten kulturellen Kategorien wahrnehmen. So wird zuerst gesehen, ob ein Mensch dieses oder jenes Geschlecht, dieses oder jenes Alter, diese oder jene Kultur, diese oder jene soziale Lage oder diese oder jene Sprache hat. Menschen werden in unserer Welt vorwiegend und prinzipiell kategorisiert und geraten dadurch überhaupt in das Konstrukt "Minderheit" oder "Mehrheit". Dies ist aber nicht ein den Menschen inhärenter Unterschied, sondern einzig und allein eine Folge soziale Strukturierungen. Innerhalb jeder dieser Kategorien gibt es eine breite individuelle Vielfalt, die unter der Kategorisierung leicht verloren gehen kann.

Die Verschiedenheit der Menschen nicht biologisch, sondern als soziale Strukturkategorie zu sehen, heißt gleichzeitig, daß das Verhältnis der Menschen untereinander und zueinander als prinzipiell wandelbar verstanden wird. Die Konstitution, Reproduktion und Modifikation dieses Verhältnisses ist in wechselseitige Sozialisationsprozesse eingebunden und hat immer eine äußere und eine vom Subjekt bestimmte - also innere - Seite. Beim Veränderungsprozeß des Verhältnisses der Menschen untereinander gilt es empirisch und systematisch zwischen der subjektiven und der gesellschaftlichen Seite zu unterscheiden. Auf der subjektiven Seite ist faktisch eine große Variabilität von Persönlichkeitsmerkmalen innerhalb einer Kategorie feststellbar (HAGEMANN-WHITE 1984), die subjektiven Sozialisationsprozesse sind außerordentlich verschieden. Besonders wichtig scheint mir dabei zu sein, das Augenmerk auf die dynamische Seite der Sozialisation zu lenken, denn alle Menschen haben die Fähigkeit, Unterdrückung zu widerstehen und sich eigene Meinungen zu schaffen, aber begrenzt durch Klasse, Rasse und Geschlechtsposition (WEILER 1988, 52). In der Sozialisation gehen historische und soziale Umstände der Konstruktion (WEILER 1988, 39), aber auch vielfältige kulturelle Bedingungen ein.

3) Pädagogik der Vielfalt als Perspektive

Die Alternative besteht in dem Verstehen der Kinder verschiedener Kulturen bei gleichzeitigem Zusammenführen. Und "Verstehen" meint mehr als die Kenntnis und die Anerkennung der eigenständigen Sinndeutung von Kindern. Dies betrifft unter anderem ihr Denken, ihre Gefühlswelt, ihre Alltagskultur oder ihre Weise, sich auszudrücken. Dieses Verstehen von Verschiedenheiten muß ein wechselseitiges sein, wenn es nicht hierarchisch strukturiert sein soll und somit nicht strukturell zum Entstehen von Minorität beitragen soll. Deshalb darf die Verschiedenheitspädagogik nicht bei einer bloß kognitiven Annäherung an das Erkennen von Kulturen im Sinne des Erkennens ihrer Vielfältigkeit oder des Zusammentragens der Verschiedenheiten und Ähnlichkeiten (Gemeinsamkeiten) zwischen Kulturen und des bloß kognitiven Verstehens anderer Kulturen anhand ihres jeweiligen Systems und der jeweiligen Gegebenheiten des alltäglichen Lebens ihrer Menschen. Die Verschiedenheitspädagogik muß vielmehr innerlich und äußerlich vieldimensional sein und darf sich nicht auf die hierarchisierende kognitive Dimension beschränken. Sie darf diese für den kritischen Impetus aber niemals aufgeben.

Mittlerweile wird in der Didaktik eine Abkehr von gegenstandserobernden Lernweisen hin zu kontemplativen, Macht abgebenden in vielen inhaltlichen Bereichen der Schulpädagogik wie der Umwelterziehung, des Religionsunterrichts oder der ästhetischen Erziehung (vgl. u.a. GESING/LOB 1991) begonnen. Dabei geht es um eine Umkehr der expansionistischen, auf mehr Stoffbeherrschung orientierten Lernbewegung. Einzelne Naturgegenstände, einzelne Kunstwerke werden dabei meditativ betrachtet, die inneren Gefühle, die ein derartiger Inhalt auslösen kann, stehen im Mittelpunkt von Unterricht und nicht äußere Kenntnisse. Verschiedene subjektive Deutungen werden ernst genommen, die Inhalte sollen auf die Lernenden einwirken können und nicht von den Lernenden angeeignet, systematisiert und eingeordnet werden. Kinder müssen das Recht haben, ihre persönlichen Deutungen den anderen Kindern mitzuteilen und im Austausch mit ihnen zu gemeinsamen, veränderten Sichtweisen oder auch zur Feststellung verschiedener Sichtweisen zu gelangen. So kann eine substantielle Gleichheit entstehen und nicht nur per Deklaration auf die Integration von Minoritäten appellativ hingewiesen werden. Den Kindern können nicht bestimmte Deutungsweisen oder Lehrsätze zu bestimmten Inhalten abverlangt werden, sondern die Art und Weise des Zugangs muß ihnen zunächst offen gelassen werden. In einem Minderheiten nicht ausgrenzenden subjektivitätskonstituierenden didaktischen Verständnis heißt dies, daß die Heterogenität der Kinder zunächst an erster Stelle ernst sowie für wahr und wirklich genommen wird, indem es offen ist, welche Definitionen, Zugangsweisen oder Perspektiven jeweils das einzelne Kind oder die einzelne Kindergruppe in ihren kommunikativen Austausch einem bestimmten Inhalt beimißt.

Inhaltlich trifft dieser didaktische Ansatz auf verschiedene Vorkonzepte (vgl. Wagenschein 1973, Prengel 1993). Gegenwärtig wird verstärkt nach Ansätzen einer Pädagogik gesucht, in der Verschiedenheiten gelten können, ohne durch hierarchische Abwertung beeinträchtigt zu werden.

Ein derartiger didaktischer Ansatz ist für alle Kinder wichtig und zukunftsnotwendig, denn er nimmt ihre subjektive Sicht dort, wo sie sind, im Unterricht, ernst. Er vermeidet strukturell das Entstehen von Minderheiten in der Schule, weil er geradezu auf Verschiedenheit angewiesen ist.

Konkrete Ansätze für eine derartige didaktische Wende (vgl. Kaiser 1995) wären:

- Zeit bei jedem einzelnen Unterrichtsinhalt für die verschiedenen Gefühle, Wahrnehmungen und Gedanken der Kinder lassen
- Unterrichtsinhalte mehrperspektivisch betrachten, nicht einzelfachliche Lösung als allein gültig deklarieren
- mehrere Lösungswege zulassen; keine direkte Ergebnisorientierung, Vielfalt statt Uniformierung
- offene Probleme bevorzugt als Unterrichtsinhalte auswählen und sie auch nach dem Gespräch über viele Aspekte als offen stehen lassen
- Schonung als Gegenbegriff zu Massenproduktion/Imperialismus/ Kolonialismus/Expansion nach außen
- nicht expansiv, sondern intensiv lehren und lernen, nicht nur expansiv nach vorn schreiten, sondern in Bezug auf das soziale Feld auch seitwärts und rückwärts
- Kommunikation als Zirkulation und netzwerkartiges Beziehungsstiften, aber nicht als Dominierungsentscheidung zu praktizieren
- verschiedene Sichtweisen und Pluralität erfahrbar machen Geschwindigkeitsreduktion

Diese Dimensionen bedeuten auch, daß von monolinearen Kausalketten Abschied genommen werden muß. Systemisches Denken (vgl. Hopf 1993) ist in der Unterrichtsplanung wie beim Unterrichtsprozeß gleichermaßen gefragt. Damit ist hier gerade nicht ein diffuses Ganzheitsdenken gemeint (vgl. Kahlert 1997), sondern ein bewußtes Betonen gerade der Verschiedenheiten in einem System, sei es Nachbarschaft, Stadt, Schule, Kindergarten, Freizeitzentrum oder Land.

Gleichzeitig wird in einer so verstandenen "Verschiedenheitspädagogik" ein Denken angebahnt, in der nicht die eine Sichtweise oder Lösung nur als richtig gilt, sondern mehrere Zugangsweisen möglich sind. Hier muß Emotionales zugelassen werden, hier geht es nicht zu unterrichten, ohne die persönlichkeitsbildende Seite der Inhalte zu beachten. Hier muß von der Verbalschule endgültig Abschied genommen werden.
Unabhängig davon, welche Lösungen die Lehrkräfte jeweils finden, bleibt es entscheidend, daß zukünftiger Unterricht deutlich mehr handelnd, durchgehend als Soziales Lernen und mit verschiedenen Sinnen erfolgen muß.

Dies hat nicht nur eine demokratische und persönlichkeitsfördernde Seite, sondern auch eine produktiven Impuls für das Lernen aller. Es bedeutet eine Bereicherung von Schule und Lernen nicht nur durch die Vielfalt, sondern auch eine Entwicklung von Lernen, indem die für die individuelle Lernmotivation so entscheidenden Diskrepanzen sichtbar werden, die erst ein weitergehendes Denken erforderlich machen (vgl. Kahlert 1997). In einer harmonisch-paradiesischen Situation ist kein Motiv für weitergehende Erkenntnisentwicklung gegeben. Dies ist erst eine Folge von unterschiedlichen Wahrnehmungen, Deutungen, Erkenntnisinteressen oder Motiven.

Insofern eröffnet eine Schule bzw. Bildungseinrichtung der Kulturenvielfalt prinzipiell ein ungeheures Potential an Lernanregungen für alle, wenn die Verschiedenheit sichtbar und offen wird und nicht unter dem formalen Gleichheitsdiktat unterdrückt und verschwiegen wird. Gleichzeitig muß die allgemeinmenschliche Dimension als integrierender Rahmen über allen Differenzierungen stehen. Dazu habe ich den Curriculumvorschlag der amerikanischen Wissenschaftlerin Nel Noddings bildlich zusammengefaßt, um auch den allgemeinmenschlichen Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt inhaltlich zu fassen.

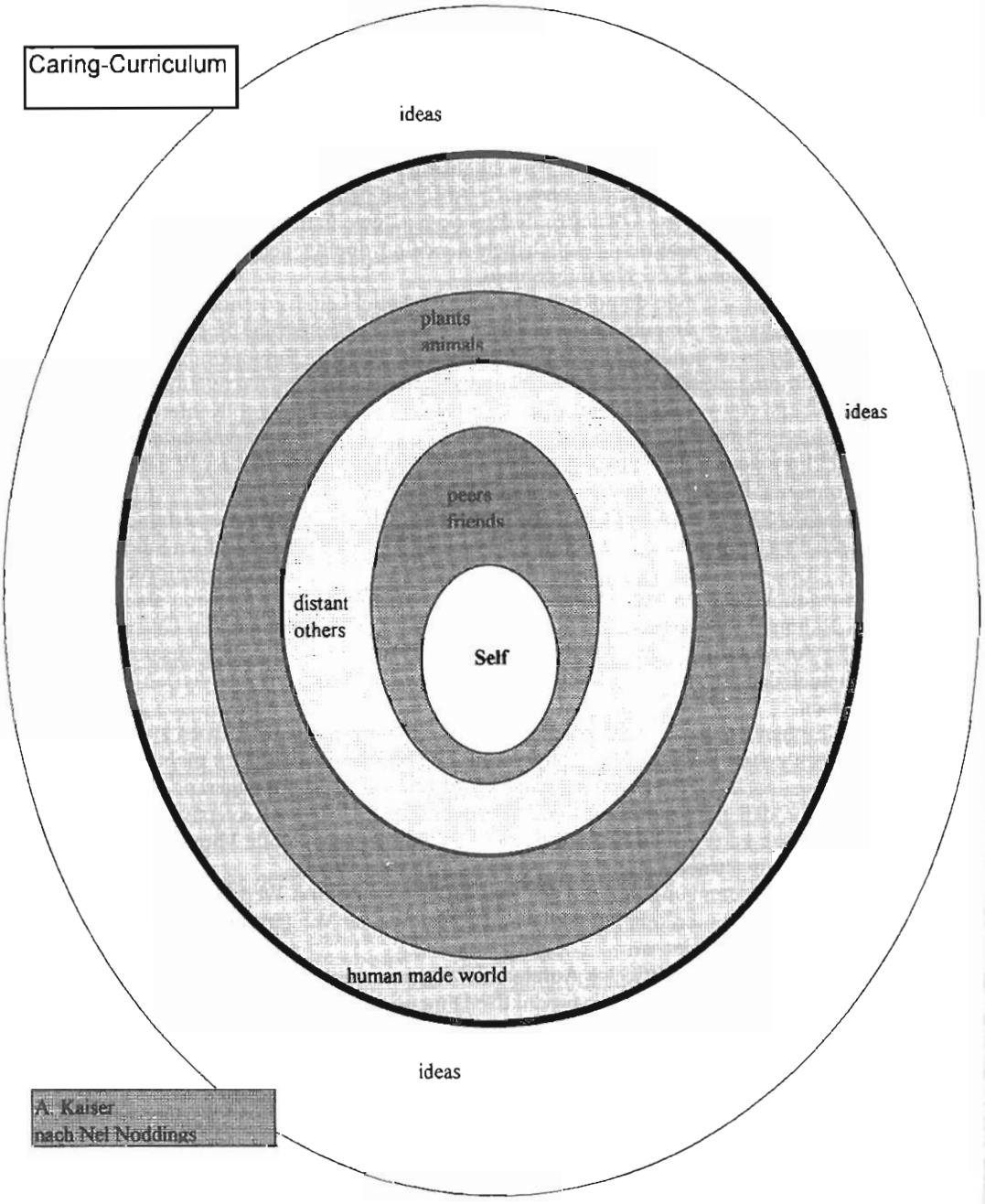
Der Kernbereich dieses Ansatzes, das Self als Ausgangspunkt für Lernen zu nehmen, mag auf den ersten Blick atomistisch wirken. Gleichzeitig bedeutet es nicht eine Verstärkung eines sozial isolierten oder gar egoistischen "Selbst", sondern gerade die Voraussetzung dafür, daß ein Kind das Fremde akzeptieren kann, mit auch aversiven Gefühlen umgehen lernen kann. Denn Selbsterfahrung ist eine entscheidende Voraussetzung für tolerante Fremdwahrnehmung.

Vor allem bei der Umgrenzung des Self durch soziale und Weltdimensionen wird deutlich gesagt, daß hier keine didaktische Perspektive der Verstärkung von individueller Atomisierung gemeint ist.

Besonders dieses schrittweise Aufeinanderangewiesensein sich immer stärker verallgemeinernder Weltsichten ist die produktive Dimension dieses Denkansatzes. Es schafft Gemeinsamkeit, auch wenn in jedem Kreis wiederum sehr verschiedene Sichtweisen zum Tragen kommen.

Die Dimensionierung des Caring-Ansatzes halte ich für in allen Ausbildungsbereichen bedeutsam, denn ohne ein sozial entwickeltes Selbst, das die Mit- und Umwelt achtet, können Ideen nicht fruchtbar werden.

Gerade an der Verschiedenheit der Menschen und ihrer Sichtweisen gilt es anzusetzen,


Caring-Curriculum
ideas
plants
animals
ideas
peers
friends
distant
others
Self
human made world
ideas
A. Kaiser
nach Nel Noddings

um eine produktive Pädagogik der Gleichberechtigung und der Humanisierung menschlicher Beziehungen als konsequente Abkehr von jeder Form menschlicher Unterdrückung zu entwickeln. Denn als Minderheiten deklarierte Menschengruppen werden nicht dadurch geschützt, daß wir sie separieren und isolieren, sondern indem sie gestärkt werden, selbst alle menschlichen Stärken zu entwickeln. Dazu brauchen sie sowohl Zeit als auch Raum für sich. Unterricht in der eigenen Sprache und Kultur ist eine entscheidende Voraussetzung für eine integrierte Bildung von gleichwertigen, aber nicht gleichgemachten Kindern. Die inneren Qualitäten jedes Menschen, seine soziale Kompetenz im Umgang miteinander – dies sind die entscheidenden Bedingungen für eine praktische Entfaltung von Menschenrechten. Denn Rechte werden den Menschen nicht per se gegeben, sie müssen sie sich auch selber schaffen. Um den Weg von Rechtsnorm zu Rechtstat zu entwickeln ist Bildung im Sinne des Verschiedenheitskonzeptes der entscheidende Schritt.

Literatur:

Carle, Ursula/ Kaiser, Astrid (Hg.): Rechte der Kinder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1998

Freire, And Maria Araujo: Die Rechte der Kinder von heute - Perspektiven aus Lateinamerika. In: CARLE, URSULA/ KAISER, ASTRID (Hg.): Rechte der Kinder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 1998, 24-31

Gesing, Harald/Lob, Reinhard (Hg.): Umwelterziehung in der Primarstufe. Agentur Dieck 1991

Hagemann-White, Carol: Sozialisation weiblich - männlich? Opladen 1984

Hopf, Arnulf: Grundschularbeit heute. München 1993a

Kaiser, Astrid: Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler 1995

Kahlert, Joachim: Vielseitigkeit statt Ganzheit. In: DUNCKER, LUDWIG/POPP, WALTER (Hg.): Über Fachgrenzen hinaus. Heinsberg: Agentur Dieck 1997, 92-118

Noddings, Nel: The Challenge to Care in Schools. Columbia Universität. New York - London 1992

Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993

Wagenshein, Martin u.a.: Kinder auf dem Wege zur Physik. Stuttgart 1973

Weiler, Kathleen: Women Teaching for Change. Gender, Class & Power. New York – Westport – London 1988

Povzetek

Vzgoja za človekove pravice

Prispevek, izhajajoč iz mednarodnega vprašanja človekovih pravic, ločuje poti, ki so za njihovo uresničitev na voljo, namreč politične, pravne in socialno interaktivne. Prav slednjim je namenjena osrednja pozornost in so definirane kot »pedagogika raznolikosti«. Tako izhodišče, ki je usmerjeno na subjekte in njihove spremembe v smislu upoštevanja in toleriranja drugih subjektov, naleti na številne omejitve. Kljub temu je potrebno delovati v smeri pedagogike različnosti in dati vsem ljudem v vzgojnoizobraževalnih procesih enak pomen. K temu sodi tudi, da resno obravnavamo subjektivno interpretiranje, dopustimo različne kulturne izraze in poglede in jih v skupnih pogovorih odprto in tolerantno obravnavamo. Izhajajoč iz enakosti vseh ljudi je predstavljeno večdimenzionalno pedagoško izhodišče, ki poskuša razviti raznolikost posameznika v skupnih socialno-vzgojnih situacijah.

Summary

Education for human rights

Based on the international issue of human rights, the article points out different, i.e. political, legal and socially interactive, ways, available for their implementation. The latter are given special attention and are defined as a »pedagogics of diversity«. Such a starting point, which is focused on subjects and their changes in the sense of consideration and tolerance of other subjects, is in many ways limited. Nevertheless, one has to strive towards the pedagogics of diversity, which means giving equal significance to all people participating in educational processes. This includes serious treatment of subjective interpretations, tolerance of different cultural expressions and views, as well as open and tolerant joint discussions. Based upon the equality of all people, a multi-dimensional pedagogical starting-point promoting individual's diversity in collective social and educational situations, is presented.