

Volker Lenhart/Claudia Lohrenscheit

Globale Kindheit

Eine Einführung

Zusammenfassung:

Die Autoren führen mit ihrem Beitrag in das Themenheft ‚Globale Kindheit‘ ein. Sie skizzieren zunächst zentrale Analyseeinheiten der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für die Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Globalisierung‘, bevor sie im Anschluss daran – vor dem Hintergrund von Kindheit und Globalisierung – einerseits nach den Universalien menschlicher Entwicklung im Kindesalter sowie andererseits nach den soziokulturellen Differenzen des Aufwachsens von Kindern fragen. Abschließend werden menschenrechtliche Aspekte globaler Kindheit thematisiert.

Abstract:

With this article the authors introduce this issue on ‚Global Childhood‘. First of all, they outline central items of analysis used in Comparative Educational Science for the discussion of the topic ‚Globalisation‘, before they subsequently – against the background of childhood and globalisation – on the one hand asking for the universals of human development during childhood, on the other hand asking for the socio-cultural differences of the upbringing of children. In conclusion, aspects of human rights concerning global childhood are outlined.

Die globale Perspektive in der Erziehungswissenschaft

Die Globalisierungsdebatte ist innerhalb der Erziehungswissenschaft insbesondere in deren international und interkulturell vergleichender Teildisziplin geführt worden. Die in system und handlungstheoretischen Begriffen beschreibbare Globalisierung bedeutet für die Vergleichende Erziehungswissenschaft forschungsthematisch eine Verschiebung der Analyseeinheiten weg von Nationen, Gesellschaften, Kulturen, gedacht als voneinander unabhängigen Entitäten, hin zu „Begegnungen, Transfers, Diffusions- und Rezeptionsprozessen, Überlagerungen ... als Momente weltgeschichtlicher Prozesse: Weltgesellschaft, Weltsystem“ (Schriewer 2003, S. 51). Neben der Thematik von Kindheit und Globalisierung sind die zentralen Analyseeinheiten, die im Folgenden diskutiert werden:

- Etablierung der Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene,
- globale Wissens- und Lerngesellschaft,
- Globalisierung und internationale Bildungspolitik,
- Globalisierung und nationale Pflichtschulsysteme,
- Globalisierung und die Bereiche Hochschulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung,

- Globales Lernen,
- Bildungsbezug von Globalisierung und Kultur,
- Globalisierungskritik.

Etablierung der Bildung auf weltgesellschaftlicher Ebene

Dabei wird auf Indikatoren verwiesen, wie

- Bildung ist weltweit formal, d.h. in Schulen institutionalisiert,
- beim Curriculum ist ein weltweit gültiges Muster erkennbar,
- eine weltweite Bildungssemantik, fast schon Bildungstheorie setzt sich durch. Sie findet sich ausformuliert etwa in den „vier Säulen der Bildung“ des Delors-Reports (Learning the Treasure within 1996) oder in den Aspekten der „Education for All“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2005),
- ein weltweites Bildungsmonitoring ist eingerichtet.

Die Tendenz zur Verankerung des Bildungssystems auf weltgesellschaftlicher Ebene verhindert nicht, dass für das Teilsystem des Weltsystems enorme regionale Unterschiede bestehen, die im Vergleich ein deutliches Gefälle aufzeigen. Wie bei der Wirtschaft gibt es offenbar auch bei der Globalisierung der Bildung Gewinner und Verlierer.

Globale Wissens- und Lerngesellschaft

Für die Bildung besonders bedeutsam ist der Umstand, dass von einem Teilsystem/Teilhandlungsbereich der globalisierten Kultur angenommen wird, es/er gehe gegenwärtig evolutionär in Führung, nämlich dem des Wissens. Sowohl in Bezug auf die sich herausbildende Weltgesellschaft als auch auf moderne Einzelgesellschaften wird behauptet, sie sei/seien zuvörderst als Wissensgesellschaft/-en zu charakterisieren. Die Merkmale der Wissensgesellschaft sind vorrangig am ökonomisch-betrieblich-beruflichen Handlungsfeld abgelesen. Wissensgesellschaft scheint vor allem ‚knowledge economy‘ mit ihren ‚knowledge workers‘ zu sein.

Globalisierung und internationale Bildungspolitik

Hier geht es um die Funktionen internationaler bildungsbezogener Organisationen, wie UNESCO oder UNICEF, sowie Foren, wie der Weltbildungskonferenzen in Jomtien 1990 und Dakar 2000 für die weltweite Bildungspolitik. Weiterhin geht es um die Rolle, die nicht unmittelbar bildungsbezogene internationale Organisationen, wie der Weltwährungsfonds (IMF), die

Welthandelsorganisation (WTO) oder die Weltbank (WB), so- dann intermediäre internationale Zusammenschlüsse, wie die Europäische Union, sowie multilaterale Vertragsorganisationen, wie die Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) oder das Nordamerikanische Freihandelsabkommen (NAFTA) oder die Asien-Pazifische Wirtschaftliche Kooperation (APEC) für die Internationale Bildungspolitik spielen. Dabei wird deren wichtige Funktion bei der Ausprägung und Durchsetzung weltweiter bildungspolitischer Trends hervor- gehoben, andererseits wird die Einengung der Spielräume nationalen bildungspolitischen Handelns konstatiert und ver- messen.

Globalisierung und nationale Pflichtschulsysteme

Insbesondere durch die wirtschaftliche Globalisierung wird Druck auf nationale Bildungspolitiken ausgeübt:

- Regierungen sehen sich unter Zwang, die öffentlichen Bil- dungsausgaben zu begrenzen und zugleich andere Finanzie- rungsquellen für die Aufrechterhaltung, Expansion und Qualitätssteigerung der Schulsysteme zu erschließen.
- Zur Attraktion internationaler Investitionen müssen Regie- rungen ein Potenzial hochqualifizierter Arbeitskräfte vor- halten. Das hat Auswirkungen auf die Steigerung der allge- meinbildenden Voraussetzungen der beruflichen Bildung.
- Die internationale wirtschaftliche Konkurrenz führt zu ei- ner Konkurrenz der Bildungssysteme, die sich unter ande- rem im Zwang des Qualitätsmanagements und der Kon- trolle der zurechenbaren Verantwortlichkeit (accountability) der Schulen niederschlägt.

Globalisierung und die Bereiche Hochschulbil- dung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

Am ehesten ist für den Hochschulbereich ein globaler Trend er- kennbar, der sich einmal in einer Expansion ausdrückt, das heißt, der Einbeziehung von immer größeren Alterskohortenanteilen in die tertiäre Bildung. Zum anderen ist eine Vereinheitlichung der Studienstruktur nach angloamerikanischem Vorbild mit ei- ner Bachelor- und einer Master-Phase zu beobachten. Schließ- lich gibt es eine – für die einzelnen Studierenden freilich ganz unterschiedlich realisierbare – Tendenz zum Auslandsstudium, also zur Internationalisierung der studentischen Sozialisation. Für die Berufsbildung gibt es bei den Institutionen der Berufs- bildungsforschung und -planung, etwa innerhalb der Weltbank (WB), der internationalen Arbeitsorganisation (ILO) oder auch dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine Berufsbildungssemantik, die freilich nur auf sehr hohem Ab- straktionsniveau global verwendbar ist. Sie benennt einzelne Fel- der der Berufsbildungsentwicklung. Bei stärkerer Konkretion haben wir es mit einer gespaltenen Berufsbildung zu tun. Für den prononcierten Trend der einen Seite ist die von der japa- nischen Regierung und Wirtschaftsverbänden gegründete Over- seas Vocational Training Association (OVTA) beispielhaft, die ausdrücklich darauf hinweist, sie wolle Unternehmen die Hu- manressourcen zum Bestehen in der Globalisierung bereit stel- len. Für den Schwerpunkt der anderen Seite steht die Berufsbil- dung für den informellen Wirtschaftssektor, der in den meisten Ländern des Südens nicht nur ein die Mehrheit der Bevölkerung mit erreichbaren Gütern und Dienstleistungen versorgender

Wirtschaftsbereich, sondern auch die größte Berufsbildungsinsti- tution ist. Ein ähnliches Bild zeigt sich beim weltperspekti- vischen Blick auf Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Weltweit gibt es eine relativ abstrakte Semantik des lebenslangen Lernens, wobei durchaus zwischen den lebenslangen Chancen von Lern- angeboten und dem Zwang zum lebenslänglichen Lernen unter- schieden wird. Unterhalb dieser Semantik ist die Welt aber wie- der gespalten. Für den Norden wird konstatiert, dass an die Stelle normierter Berufs- und Fortbildungsverläufe verstärkt in- dividuell zugeschnittene Bildungs- und Berufsbiografien treten. Die haben die Einzelpersonen in eigener Verantwortung zu konstruieren und dabei auf ‚employability‘ zu achten. Für die Entwicklungsländer hingegen ist eher die nachholende Grund- bildung für Erwachsene charakteristisch, wie an den Alphabeti- sierungsbemühungen illustriert werden kann: Da wird hinsicht- lich der Institutionalisierungsformen zwischen ‚politisch heißen‘ Massenkampagnen, ‚politisch kühlen‘ flächendeckenden Ange- botsprogrammen und – teilweise mit den Zielen politischer und kultureller Bewusstmachung verbundenen – lokalen Projekten unterschieden.

Globales Lernen

Die nach Zielen, Gegenständen, Methoden und institutionellem Kontext ausdifferenzierte Theorie des globalen Lernens ist der Versuch von Bildungsforschung und Bildungspraxis eine umfas- sende Lernantwort auf die mit der Globalisierung gestellten Auf- gaben zu finden. Zu dem Lernfeld gehört insbesondere auch die Menschenrechtsbildung (Seitz 2002).

Bildungsbezug von Globalisierung und Kultur

Innerhalb der Analyseeinheit ist das Konzept der interkulturellen Bildung wie es als pädagogische Antwort auf die weltweiten Mig- rationsströme entwickelt wurde am klarsten konturiert. Ein wei- terer Diskussionsstrang bezieht sich auf die Berechtigung, Mög- lichkeiten und Grenzen der bildungsgestützten Stärkung kultureller Vielfalt gegen kulturelle Vereinheitlichung. Ein drit- ter thematischer Strang widmet sich der Frage, wie dem ‚Zusam- menprall der Kulturen‘ auch durch pädagogische Maßnahmen vorgebeugt oder wie dort, wo ethnisch-kulturelle Konflikte die Schwelle zur bewaffneten Gewalt überschritten haben, friedens- bauende Bildung modelliert werden kann.

Globalisierungskritik

Hier werden alle Argumente vom Raubtier- oder Turbokapita- lismus, der sich gerade in der internationalen Finanzkrise als Globalisierungsfalle dargestellt habe, über die Notwendigkeit des Schutzes nationaler, regionaler oder lokaler politischer und kul- tureller Gemeinschaften bis zur durch Globalisierung herauf- geführten Wertekrise aufgenommen. Darin ist die Warnung vor einer Kommerzialisierung der Bildung ein wichtiger Faktor.

Kindheit in globaler Sicht

Neben dem politisch und sozialpädagogisch zentralen Aspekt der Sicherung der gleichen Rechte für alle Kinder unabhängig von ‚Rasse‘ (1), Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, po- litischer und anderer Überzeugung, nationaler, ethnischer und sozialer Herkunft, Besitz, Behinderung, Geburtsstatus oder anderswie attribuiertem Status umfasst die Debatte zur globa- len Kindheit zwei Hauptfragestellungen: die nach den Univer-

salien menschlicher Entwicklung im Kindesalter und die nach den sozio-kulturellen Differenzen des Aufwachsens von Kindern.

Universalien menschlicher Entwicklung im Kindesalter

Besonders die neuere entwicklungspsychologische Säuglings- und Kleinkindforschung hat die Universalitätsannahmen der lange Zeit dominierenden Piagetschen Stufenlehre zwar nicht völlig destruiert, aber doch deutlich modifiziert. Man geht heute von vier bis fünf angeborenen Grundwissensbereichen aus, die allen gesund auf die Welt kommenden Menschenkindern gemeinsam sind (vgl. den Beitrag von Träuble in diesem Heft). Früh aber setzt eine an der Versprachlichung ablesbare Variation ein. Kinder einer ethnischen Gruppe in Papua-Neuguinea sagen bei der Positionierung des eigenen Körpers im Raum nicht „ich halte den Ball in der rechten Hand“ bzw. „in der linken Hand“ sondern „ich halte den Ball in der Hand, die bergwärts weist“, bzw. „die meerwärts weist“ (mündliche Mitteilung des Ethnologen Jürg Wasmann, Universität Heidelberg). Es ist zu vermuten, dass das kontextunabhängige Rechtslinks-Schema andere Voraussetzungen für den Mathematikunterricht in der Grundschule mit sich bringt als das kontextabhängige Weisungsschema. Koreanische Kinder können hinsichtlich der räumlichen Relation von Gegenständen zwischen auf, in, lose, fest sprachlich unterscheiden, da ihre Sprache auch die entsprechenden Ausdrücke für lose und feste Verbindungen bereitstellt. Englische Muttersprachler gebrauchen nur die Präpositionen on und in, obwohl sie – auf den Unterschied aufmerksam gemacht – durchaus zwischen losen und festen Verbindungen differenzieren können. Ihre Sprache hat dafür aber keine unmittelbaren Präpositionen, so dass sie die bei ihnen in den frühesten Lebensjahren vorhandene Fähigkeit zur Diskrimination aller vier Kategorien nicht sprachlich aktualisieren (Hespos/Spelke 2004).

Soziokulturelle Differenzen des Aufwachsens von Kindern

Die internationale soziokulturelle Theorie der Kindheit war bis vor wenigen Jahren fast ausschließlich eine der nördlichen Hemisphäre. Das gilt für beide Pole der Debatte, sowohl den kindheitstheoretischen mit der Betonung von Kindheit als sozialem Konstrukt, der Interpretation des Generationenverhältnisses als Herrschaftsverhältnis mit Kindern in der beherrschten Position und der begriffsstrategischen Option einer Konstruktion der Kategorie ‚childhood‘ in Analogie zu ‚race‘, ‚gender‘ oder ‚class‘, als auch den kindertheoretischen mit Blick auf konkrete Kinder, die Interpretation der Generationenbeziehung als erzieherischem Verhältnis und der Unterstreichung der Entwicklungstatsache. Für die historische Genese der modernen westeuropäisch-nordamerikanischen Normativitätsvorstellung von Kindheit werden etwa aufgeführt: Kindheit wurde zunehmend geschützte Familienkindheit. Die Familie entwickelte sich (schichtspezifisch zunächst im Bürgertum) zu einer kindzentrierten Institution. Kindheit wurde zunehmend als Unschuldskindheit betrachtet. Dem liegt u.a. eine Erhöhung der Schamgrenze, etwa dessen, was Kindern an sexueller Wahrnehmung zugänglich sein soll, zugrunde. Zugleich werden Kinder im Recht strafunmündig gestellt. Kindheit wurde für alle voll-

ends gegen Ende des 19. Jahrhunderts Schulkindheit. Je mehr Kinder von Einkommen schaffender Arbeit freigestellt wurden, desto mehr entwickelten sich Kinderjahre zur Spielkindheit. Durch Fernhalten des Anblicks von Krankheit und Tod wurde Kindsein normativ zur glücklichen Kindheit.

Hingegen gelten als Merkmale von heutiger Kindheit in der Dritten Welt:

Auch für die Kinder in den Entwicklungsländern ist Kindheit Familienkindheit. Freilich ist häufig die Familienform eine andere als im Norden. Angesichts polygamer Eheverhältnisse wissen z.B. Millionen afrikanischer Kinder, dass sie Geschwister haben, deren Mutter nicht die ihre ist. Auch für die Mehrheit der Kinder der Dritten Welt ist Kindheit heute Schulkindheit. Obwohl der Zugang zu und die Teilnahme an Grundschulbildung seit der Dakar-Konferenz im Jahre 2000 deutlich gestiegen und die Zahl der Kinder, die keine Schule besuchen, zwischen 1999 und 2005 von 96 Mio. auf 77 Mio. gesunken ist, bleibt doch das nicht vollständige Durchschreiten aller Klassenstufen der Primarschule in Lateinamerika und der Karibik, in vielen Staaten Ostasiens und des Pazifik ein Grund zur Sorge (EFA Global Monitoring Report 2008, veröffentlicht 2007, S. 33). Geschlechtsbezogene Diskriminierung durchzieht viele Bildungssysteme im Süden und die Qualität der Bildung lässt zu wünschen übrig. Im Gegensatz zur Mehrheit der Kinder im Norden ist Kindheit im Süden mehrheitlich Armutskindheit. „Die Mehrheit der Kinder ist arm, und die Mehrheit der Armen sind Kinder“ (UNICEF 2002, S. 12). Für eine veritable Minderheit von Kindern in der Dritten Welt ist Kindheit Arbeitskindheit. Angesichts dieser Realität haben sich in der internationalen Sozialpädagogik zwei Positionen herausgebildet: Kinderarbeit abschaffen vs. arbeitende Kinder stärken. Für eine sehr sichtbare Minderheit von Kindern im Süden war Kindheit in den letzten zwanzig Jahren Kriegskindheit. Dabei wurden die Rekrutierung und der Einsatz von Kindersoldaten international besonders beobachtet und geächtet. Kindsein in der Dritten Welt ist für eine sichtbare Minderheit eine gesundheitsgefährdete Lebensphase. Zwei Gefährdungen haben dabei besondere globale Aufmerksamkeit auf sich gezogen, die durch HIV/AIDS und die von Mädchen durch die Praxis weiblicher Genitalverstümmelung. Erst neuerdings gewinnt Kindheitstheorie ihre Allgemeinheit nicht mehr nur vor dem Anschauungssubstrat des Kindseins in westlich-demokratisch-kapitalistischen Industriegesellschaften sondern bezieht Kinderleben in anderen Weltgegenden, auch gerade in der Dritten Welt, ein. Die Internationale Konvention über die Rechte des Kindes (1989/90) ist nicht nur das wichtige Menschenrechtsdokument zur Sicherung der Aspekte von Schutz (protection), Fürsorge (provision) und Teilhabe (participation) aller Kinder, sondern – über den Weg der Normsetzung – ein Beitrag zu einer weltweit akzeptablen auf Kindheit bezogenen Theorie. Bei der freilich mussten Kompromisse zwischen je nach Einzelfragen unterschiedlichen Koalitionen quer durch Nord und Süd eingegangen werden.

Menschenrechtliche Aspekte globaler Kindheit

Das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes aus dem Jahr 1989 ist kein Sonderabkommen für Kinderrechte, sondern es spezifiziert die Menschenrechte aus der Perspektive von

Kindern. Kinderrechte sind als integraler Bestandteil universeller Menschenrechte zu verstehen, gerade weil Kinder als besonders verletzlich und machtlos gelten und daher besonderer Schutzmechanismen bedürfen (vgl. Liebel 2007, S. 13). Das Kind ist das Rechtssubjekt der Konvention, doch zugleich richtet sich die Konvention auch an Erwachsene. Sie sind gewissermaßen das Lernsubjekt, denn sie haben eine wichtige Rolle und „Hebammenfunktion“ in der Realisierung der Ansprüche der Kinderrechtskonvention.

Die Einsicht in die Notwendigkeit, Kindern und Jugendlichen besonderen Schutz zu gewähren bzw. diesen in einer Konvention zu spezifizieren reicht weit zurück: Liebel (2007, S. 18f.) zitiert in seiner Einführung „Wozu Kinderrechte“ aus der Moskauer Deklaration der Rechte des Kindes von 1918, die zum damaligen Zeitpunkt weit über das hinausging, was in Europa unter Kinderrechten verstanden wurde. Er macht aber auch darauf aufmerksam, dass es zu früheren Zeiten genauso wie heute immer wieder Initiativen von Kindern selbst gibt, bestimmte Rechte für sich einzufordern, z.B. im Jahr 1836, als sich arbeitende Kinder mit einer Petition an das englische Parlament gewandt hatten:

„Wir respektieren unsere Meister und wir sind gewillt, für unseren Lebensunterhalt und den unserer Eltern zu arbeiten, aber wir wollen mehr Zeit zum Ausruhen, für ein bisschen Spiel und um Lesen und Schreiben zu lernen. Wir halten es nicht für richtig, dass wir nur arbeiten und leiden müssen, von Montag früh bis Samstagabend, um andere reich zu machen. Geehrte Gentlemen, erkundigen Sie sich sorgfältig über unsere Lage“ (ebd., S. 15).

Initiativen für die Normierung der Menschenrechte aus Kindersicht gab es bereits im Völkerbund in der Genfer Erklärung von 1924. Etwa dreißig Jahre später, 1959, verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen eine Erklärung über die Rechte des Kindes, mit der die Mitgliedsstaaten aufgefordert wurden, sich für den Schutz und die Stärkung von Kinderrechten einzusetzen. Der Charakter einer Erklärung war jedoch nicht rechtsverbindlich, so dass vor allem auf Initiative Polens die Vereinten Nationen rund weitere dreißig Jahre später, 1989, das nunmehr rechtsverbindliche Übereinkommen über die Rechte des Kindes auf den Weg brachten. Es ist ein Meilenstein in der Entwicklung der Kinderrechte, da es weltweit das erste rechtsverbindliche Dokument auf diesem Gebiet ist. Fast allen UN-Mitgliedsstaaten (außer USA und Somalia) haben die Kinderrechtskonvention ratifiziert. Eine Reihe von Staaten haben jedoch bei der Unterzeichnung Vorbehaltserklärungen abgegeben, die sich auf bestimmte Inhalte und Vorgaben des Übereinkommens beziehen und der umfassenden Verwirklichung der Kinderrechte im Wege stehen (so auch Deutschland). Auch ist zu befürchten, dass der hohe Ratifikationsstand weltweit sich darauf zurückführen lässt, dass der Kinderrechtskonvention nicht der notwendige Ernst zugesprochen wird.

Genauso wie allen Menschenrechten liegen den Kinderrechten zwei bzw. drei Kernprinzipien zugrunde: sie sind universell, unteilbar und interdependent. Kinderrechte gelten für alle Kinder ohne Unterschied weltweit. Sie sind sowohl Freiheits- als auch Gleichheitsrechte und stehen in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander. Es lassen sich nicht einzelne Rechte wie in einem Katalog herausgreifen, sondern sie

stehen in einem systematischen Zusammenhang zueinander. Menschenrechte und auch Kinderrechte sind interdependent, d.h. sie bedingen sich gegenseitig und können nur als Ganzes vollständig verwirklicht werden. Für die Realisierung der Kinderrechte sind die Staaten verpflichtet, die Rechte zu achten, zu schützen und zu gewährleisten (die sog. Pflichtentrias). Achtungspflichten definieren die Aufgaben der Staaten in der Realisierung der Rechte, d.h. ihre unbedingte Anerkennung und das Verbot, diese Rechte zu verletzen. Schutzpflichten halten die Staaten an, Kinder auch vor allen Formen von Gewalt und Misshandlung durch Dritte zu schützen. Gewährleistungspflichten beinhalten positive Maßnahmen, die für die Umsetzung notwendig sind, und die die Wahrnehmung der Rechte prinzipiell oft erst ermöglichen. Hierzu gehört beispielsweise auch das Recht auf Bildung, mit dem die Grundlagen geschaffen werden, sich über die eigenen Rechte bewusst zu werden, und Kenntnisse und Kompetenzen für ihre Realisierung und ggf. auch Einklagung zu erwerben. Dies macht auch Katarina Tomasevski, ehemalige Sonderberichterstatterin zum Recht auf Bildung bei den Vereinten Nationen (1998–2004) deutlich: „Es gibt eine große Anzahl von Menschenrechtsproblemen, die ohne die Realisierung des Rechts auf Bildung als ‚Schlüssel‘ für die Inanspruchnahme andere Menschenrechte, nicht gelöst werden können. Wird das Recht auf Bildung effektiv garantiert, funktioniert Bildung wie ein ‚Verstärker‘ für die Wahrnehmung aller individuellen Rechte und Freiheiten; wird hingegen das Recht auf Bildung verwehrt oder verletzt, werden Menschen vieler Möglichkeiten zur Inanspruchnahme ihrer Rechte beraubt.“ (2)

Die genannten Staatenpflichten beziehen sich nicht nur auf die Kinderrechtskonvention an sich, sondern umfassen bei Ratifikation gleichermaßen auch zwei Fakultativprotokolle, die sich auf besondere Notlagen beziehen, die Kinder weltweit betreffen:

- das Zusatzprotokoll über die Beteiligung von Kindern an bewaffneten Konflikten (am 12.02.2002 in Kraft getreten) und
- das Zusatzprotokoll über die Bekämpfung von Kinderhandel, Kinderprostitution und Kinderpornografie (am 18.01.2002 in Kraft getreten).

Kinder benötigen nicht nur besonderen Schutz, Fürsorge und Unterstützung, sondern sie sind grundsätzlich Träger eigener Rechte. Dieser Grundsatz der Kinderrechtskonvention, Kinder als Rechtssubjekte zu betrachten, stellt eine sehr maßgebliche Veränderung dar, die bis heute weltweit sehr unterschiedlich interpretiert und verstanden wird. Die Achtung und der Schutz der unveräußerlichen Würde muss die zentrale Leitlinie sein für alle, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Sie sind somit nicht nur Objekte von Schutz und Fürsorge durch Erwachsene, sondern sie sind auch Subjekte ihrer eigenen Entwicklung, die sie selbst mitbestimmen sollen und können. Leitgedanke der Kinderrechtskonvention ist das in Artikel 3 festgelegte Wohl des Kindes (Engl.: best interest of the child). Es soll Vorrang bei allen Entscheidungen erhalten, die Kinder betreffen (z.B. in öffentlichen und privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, an Gerichten, in Verwaltungsbehörden, bei der Gesetzgebung etc.). Im direkten Zusammenhang mit dem besten

Interesse des Kindes steht Artikel 12, der als Grundlage für die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen gilt: (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.“

Die beste Basis, das Wohl des Kindes zu ermitteln, besteht darin, den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Meinung zu äußern. Auf der Grundlage dieses Rechts lassen sich auch die Teilhabe- und Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen verstehen. Diese stellen umfassende Forderungen an die Erwachsenen, die in Einrichtungen mit und für Kinder und Jugendliche arbeiten. Sie werden allerdings erst in der jüngeren kinderrechtspolitischen Diskussion stärker betont. Ein eindrucksvolles Beispiel hierzu liefert der Artikel von Caroline Gebara in diesem Heft.

Die Kinderrechte gelten für alle Kinder frei von Diskriminierung und ohne Ausnahmen; dies wird in Artikel 2 des Übereinkommens deutlich: (1) „Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung.“

Es gibt keine Kinder, denen per se das Recht abgesprochen werden kann, über ihr eigenes Wohl mitzubestimmen, etwa weil sie beeinträchtigt sind oder eine Behinderung haben. Nach der Kinderrechtskonvention ist davon auszugehen, dass jedes Kind entsprechend seiner Fähigkeiten einbezogen werden kann. Dies wird in besonderer Weise im jüngsten UN-Menschenrechtsvertrag zum Ausdruck gebracht, der Konvention zum Schutz der Rechte behinderter Menschen. Sie prägt den Begriff der Inklusion – auch in Abgrenzung zum Integrationsbegriff, da in vielen Ländern das Anliegen von Integration bislang nur mehr als dürftig umgesetzt werden konnte.

Die Kinderrechtskonvention untergliedert sich in drei Teile und normiert insgesamt 54 Artikel, mit denen bürgerliche, politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte gleichermaßen erfasst werden. Der erste Teil (Artikel 1–41) umfasst die substantiellen Rechte der Kinder, während der zweite und dritte Teil (Artikel 42–54) sich mit den Verfahrensrechten und dem Monitoring von Staatenberichten durch den Vertragsausschuss befassen. Alle Menschenrechtsverträge werden von den jeweiligen Vertragsausschüssen überwacht, die Staatenberichte annehmen, diese mit den Delegationen aus den einzelnen Mitgliedsstaaten erörtern und anschließend Empfehlungen abgeben. Die Erfahrungen des UN-Kinderrechtsausschusses durch die Überwachung der Staatenberichte geben umfassende Auskunft über die Situation der Kinder weltweit sowie über den Realisierungsgrad ihrer Rechte. Neben den Ausschüssen existieren weitere Menschenrechtsinstrumente, wie beispielsweise die Sonderberichterstatter/-innen, die über die Einhaltung bestimmter Rechte wachen. Bei einzelnen Menschenrechtsverträgen besteht darüber hinaus die Möglichkeit, dem jeweiligen Ausschuss eine Individualbeschwerde vorzulegen. Dies ist bislang für die Kinderrechtskonvention noch nicht vorgesehen, wird aber bereits seit vielen Jahren von zahlreichen NRO weltweit gefordert und konkret vorbereitet. Für den effektiven Schutz der Rechte der Kinder wäre die Einführung eines solchen Verfahrens ein zentraler Schritt, denn Kin-

der sollten mit allen verfügbaren Mitteln in der Ausübung ihrer Rechte geschützt und unterstützt werden (vgl. Müller/Kinder-nothilfe 2002).

Anmerkungen

- 1 Die Autorin und der Autor lehnen die Verwendung des Begriffs „Rasse“ als historisch extrem belasteten Begriff ab. Auch das Deutsche Institut für Menschenrechte spricht sich gegen die Verwendung des Rassebegriffs aus (vgl. Cremer/Hendrik 2008).
- 2 K. Tomasevski, zitiert nach: <http://www.hrea.org/learn/guides/right-to-education.html> (Download vom 15.08.2006); Übersetzung durch die Autorin; siehe auch: www.right-to-education.org.

Literatur

- Cremer, H. (2008): „... und welcher Rasse gehören Sie an?“ Zur Problematik des Begriffs „Rasse“ in der Gesetzgebung. Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2005): Bildung für alle 2005. Berlin. <http://www.unesco.de> (download Juli 2006).
- Hespos, S./Spelke, E. (2004): Conceptual Precursors to language. In: *Nature*, 430, S. 453–456.
- International Commission on Education (1996): Learning the Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century. Paris.
- Lenhart, V. (2006): Kindheit in der Dritten Welt – gegen die Marginalisierung der Mehrheit in der Theorie der Kindheit. In: Andresen, S./Diehm, I. (Hg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*. Wiesbaden, S. 201–212
- Lenhart, V. (2007): Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 53, S. 810–824.
- Liebel, M. (2007): *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim und München.
- Lohrenscheit, C. (2006): Einführung: Kinderrechte sind Menschenrechte. In: *Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.): Die Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen stärken: Dokumentation eines Fachgesprächs über die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland*. Berlin.
- Müller, U./Kindernothilfe (Hg.) (2002): *Kinder so stark wie Staaten. Hintergründe und Argumente für die Einführung eines Beschwerdeverfahrens*. Duisburg.
- Schriewer, J. (2003): *Problemdimensionen sozialwissenschaftlicher Komparatistik*. In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hg.): *Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt, S. 9–52.
- Seitz, K. (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Frankfurt.
- UNESCO (2007): *EFA Global Monitoring Report 2007 (2008)*. Oxford.
- UNICEF (2002): *The State of the Worlds Children 2002*. www.unicef.sowcol.pdf. sowc2002-final-eng-allmond.text (download 26.01.2002).
- Weißeno, G. (2008): *Politikkompetenz. Neue Aufgaben für Theorie und Praxis*. In: ders. (Hg.): *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Wiesbaden 2008, S. 11–20.

Dr. Volker Lenhart

ist Professor am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg und seit 1994 Honorarprofessor der Humboldt-Universität zu Berlin. Der Leiter der Heidelberger Arbeitseinheit für Schulpädagogik, Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft und der Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft wurde 2008 emeritiert. Er hat zahlreiche Monographien, Editionen und Aufsätze zu den genannten Teildisziplinen veröffentlicht. Aktuelles Forschungsvorhaben: Feldevaluation friedensbauender Bildungsprojekte (2009–2011), finanziert von der Deutschen Stiftung Friedensforschung (DSF).

Dr. Claudia Lohrenscheit

geb. 1970, ist interkulturelle Pädagogin und arbeitet als Bildungsreferentin am Deutschen Institut für Menschenrechte mit dem Schwerpunkt Menschenrechtsbildung. Sie hat u.a. als Projektleiterin die Erstellung und Veröffentlichung des „Kompass“ – einem Handbuch zur Menschenrechtsbildung – koordiniert.