Bernd Overwien
Annedore Prengel (Hrsg.)

Recht auf Bildung

Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland

Dokumente
www.budrich-verlag.de

Verlag Barbara Budrich,
Opladen & Farmington Hills 2007

Die Produktion dieses Buches wurde freundlicherweise gefördert vom Forum Menschenrechte
und der Max-Traeger-Stiftung.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2007 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills
www.budrich-verlag.de

ISBN des Buches: 978-3-86649-076-5

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Redaktion: Katja Kalex und Nils Gramann
Druck: DruckPartner Rübelmann, Hemsbach
Printed in Germany

Teil VII: Dokumente

Vernor Muñoz: Presseerklärung von 2006 9

Statement der Kultusministerkonferenz zum Deutschlandbesuch des Sonderberichterstatters 16

National Coalition: Startpositionen zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention im Deutschen Schulwesen 21

Ludwig Eckinger: Statement des Verbandes Bildung und Erziehung 33

Wilfried Steinert: Statement des Bundeselternrats 35

Jutta Schöler/Reinhard Burtscher: Resolution des Netzwerks Integrationsforschung 38

Lutz Möller/Rupert McLean: UNEVOC- und DUK-Bericht 40

Sieben Berichte von Besuchsstationen in der Bildungslandschaft 45

Autorenspiegel (Beiträge und Dokumentation) 62

Inhalt[1]

Lothar Krappmann
Vorwort. Der Besuch von Vernor Muñoz-Villalobos: Eine menschenrechtliche Perspektive auf das deutsche Bildungswesen 9

Teil I: Einführung

Annedore Prengel, Bernd Overwien
Einleitung: Der Besuch des Sonderberichterstatters und das Recht auf Bildung in der gesellschaftlichen Diskussion 21

Claudia Lohrenscheit
Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski 34

Katja Zschipke
Der Besuch des UN-Sonderberichterstatters zum Recht auf Bildung im Spiegel der Presse 51

Teil II: Recht auf Bildung und Menschenrechtsbildung

Hans Konrad Koch
Bildung – Schlüssel für Zukunft 61

Peter Amsler
Die internationalen Bestimmungen zum Recht auf Bildung und ihre mangelnde Reflexion in Deutschland 69

Karl-Peter Fritzsche
Menschenrechtsbildung im Aufwind 80

1 Die hier angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf die Seiten im gedruckten Buch.

Teil III: Frühe Bildung

Christiane Ludwig-Körner
Zu früh geboren: Ein schwerer Start ins Leben 97

Christiane Ludwig-Körner
Säuglinge und Kleinkinder: Selbstbestimmung von Anfang an 104

Christa Preissing/Petra Wagner
Bildungsgerechtigkeit und das Recht von Kindern auf frühe Bildung .. 114

Teil IV: Schulbildung

Wolfgang Edelstein
Schule als Armutsfalle – wie lange noch? 123

Michael Klundt
(Kinder-)Armut und Bildungsungleichheit in Deutschland 134

Ulf Riebau
Schulgeld durch die Hintertür. Verletzung des Rechts auf Bildung
durch zunehmende Privatisierung der Schulbildungskosten 144

Marianne Demmer
Verwirklichung des Rechts auf Bildung in Deutschland:
Die schwierige Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen 157

Sabine Knauer
Zur schulischen Situation von Kindern mit „Lernbehinderungen“ und
„Verhaltensauffälligkeiten“ in Deutschland 180

Irene Demmer-Dieckmann
Bildungsarmut durch Selektion – Bildungsreichtum durch Integration 191

Mike Weimann
„Hurra, Hurra – die Schule brennt!“ Schule aus Schülersicht –
Die Position der Kinderrechtsgruppe K.R.Ä.T.Z.Ä. 203

Oggi Enderlein
Die übersehenen Lebensbedürfnisse von Kindern 212

Barbara Bastian-Becker
Entgleisende Beziehungen in deutschen Schulen –
Zur malignen Dynamik zwischen Kindern, Lehrern und Eltern aus psychoanalytischer Sicht 224

Teil V: Migrationskontexte

Ursula Neumann
Das Recht auf Bildung für Migranten- und Flüchtlingskinder 237

Uta Rieger
Rechtliche Probleme beim Zugang zu Bildung und Ausbildung für Kinder ohne sicheren Aufenthaltsstatus 245

Ute Koch/Martin Stark
Kindeswohl hat Vorrang vor Kontrolle..... 255

Kenan Kolat
Vorschulische und schulische Situation von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache 264

İnci Dirim
Für einen multilingualen Sprachgebrauch in deutschen Schulen 267

Banu Bambal
Ethnische Diskriminierung junger Migrant/innen beim Zugang zur Berufsausbildung 274

Teil VI: Genderkontexte

Anne Thiemann
Sexuelle Orientierung – (k)ein Thema in der Schule? 285

Jens Krabel
Mädchen werden – Junge werden. Wie geht das eigentlich? 299

Bundespressekonferenz am 21.02.2006 in Berlin mit dem UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung

Prof. Dr. Vernor Muñoz Villalobos

Für Ihre heutige Teilnahme an diesem Höhepunkt meines zehntägigen Besuchs in der Bundesrepublik Deutschland bedanke ich mich sehr. Zuerst möchte ich meinen Dank aussprechen für die Unterstützung, die ich von der deutschen Regierung und von den politischen und institutionellen Stellen verschiedener Bundesländer erhalten habe. Mein ganz besonderer Dank gilt Frau Ministerin Dr. Schavan und Frau Staatministerin Böhmer, Herrn Senator Böger und Herrn Helmut Kühr, der uns während des ganzen Besuchs begleitet hat, sowie dem Deutschen Institut für Menschenrechte.

Wir möchten darauf hinweisen, dass wir während unseres Besuchs eine umfassende Unterstützung durch die öffentlichen Stellen erhalten haben, sowohl von der Bundesregierung als auch von den beteiligten Bundesländern. Wir sind sehr zufrieden mit den Möglichkeiten, die Sie uns eröffnet haben.

Das Mandat des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung steht im Zusammenhang mit den Menschenrechten. Meine Aufgabe ist es, in erster Linie dem UN-Ausschuss für Menschenrechte zu berichten. Mein Besuch hier ergibt sich aus der Notwendigkeit, eine geografisch ausgewogene Perspektive einzunehmen bezüglich der verschiedenen Situationen, in denen sich die Länder weltweit befinden. Dieser Vorgabe folgend fanden wir, dass es interessant wäre, die Situation in Deutschland zu untersuchen, da es hier wichtige Hinweise auf die globale Entwicklung des Rechts auf Bildung geben könnte. Bildung ist ein Menschenrecht, dass nicht nur Aspekte des Zugangs zur Schule beinhaltet, sondern ganz offensichtlich auch Fragen des Inhalts und der Qualität von Bildung. Das Umfeld, in dem aktuell die Bildungsreformen in Deutschland stattfinden, erschien uns günstig, um genauer zu untersuchen, wie die Situation in diesem Land aussieht.

Zu meiner Funktion gehört es auch, hier einen Dialog zu fördern und verschiedene Optionen zu erkunden. Ich habe aber auch eine kritische Funktion. Ich kann meine Arbeit nicht so entwickeln, dass sie allgemeines Wohl-

gefallen auslöst. Das würde wenig dabei helfen, die Herausforderungen anzugehen, vor denen dieses Land steht. Wenn ich also den Kern meiner Funktion definieren sollte, würde ich sagen, sie ist ähnlich der Funktion eines Spiegels. Ein Spiegel, ein Blick von Außen, können dazu führen, dass die Gesamtheit der Möglichkeiten, Rechte und Aktionen zum Thema Bildung in diesem Land eine größere Wirkung entfalten. Sie sehen also, wie weit meine Funktion als Sonderberichterstatter davon entfernt ist, „Sheriff" zu sein. Das einzige, was ich von einem Sheriff habe, ist der Stern in meiner Brust, der mich in Ihr wunderschönes Land geführt hat.

Die folgenden Informationen, die ich hier vor Ihnen anspreche, können nur einen vorläufigen Charakter haben. Sie reflektieren und beinhalten Auffassungen zum Thema des Rechts auf Bildung, die in einigen Fällen weitgehend bekannt sind. Es handelt sich auch um Informationen, die teilweise noch vervollständigt werden müssen durch Informationen aus Dokumenten, die wir noch übersetzen werden, und aus Statistiken, die wir erhalten haben. Aber in jedem Fall handelt es sich um eine Debatte, die in diesem Land aktuell geführt wird, zu der ich Perspektiven anbieten werde, aber keine neuen Informationen, die Sie nicht schon kennen würden.

Ich werde also zuerst kurz die große Bedeutung der Bildung im Zusammenhang mit den deutschen Reformen charakterisieren, dann einige der grundlegenden Herausforderungen aufzeigen, die sich aus meiner Sicht ergeben, und schließlich Beobachtungen bezüglich einiger bereits eingeleiteter Strategien darlegen sowie einige vorläufige Empfehlungen ansprechen.

Das Thema Bildung ist in einem Land wie Deutschland selbstverständlich ein Thema von grundlegender Bedeutung; einem Land, das Beiträge zu praktisch allen Bereichen menschlicher Entwicklung geliefert hat. So ist es auch kein Zufall, dass das Thema Bildung eine grundlegende Voraussetzung für alle Entwicklungsprozesse ist. Daher wollen wir hervorheben, dass die Anstrengungen, die unternommen wurden, um den gegenwärtigen Stand der öffentlichen Bildung zu erreichen, noch verstärkt werden müssen. Denn das Fehlen erweiterter Anstrengungen im öffentlichen Bereich könnte dazu führen, dass andere Formen, die nicht notwendigerweise die gleiche Qualität haben, in Bereiche eindringen, die bislang von der öffentlichen Bildung abgedeckt werden.

Es freut uns festzustellen, dass es gegenüber den Bildungsproblemen immer Antworten kompetenter Stellen gegeben hat. Man hat also nicht das Problem, dass es keine Antworten geben würde, sondern das Problem, die Bildungsreformen in den nationalen Projekten und ihren wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Zielsetzungen zu verorten. So ist es wichtig festzustellen, dass die Ergebnisse der Pisa-Untersuchungen sehr interessante Auswirkungen auf die Zivilgesellschaft haben. Man spricht oft vom Pisa-Schock. Dieser scheint eine solche Bedeutung zu haben, dass man sogar von einem

Vor-Pisa und einem Nach-Pisa sprechen könnte. Man kann sogar noch weiter gehen und anstatt von einem Pisa-Schock von einer „Pisa-Show“ sprechen. Pisa-Show deshalb, weil es angesichts der Ergebnisse der vergleichenden Studien erlaubt war, auf etwas zu schauen, das längst schon mehr als bekannt war. Die Humboldt-Universität, das Max-Planck-Institut, eine Vielzahl von Wissenschaftlern hatten schon herausgefunden, was die Pisa-Studie schließlich der öffentlichen Meinung zugänglich machte. Es gibt tatsächlich auch eine Neuerung durch diese Show, in dem Sinne, dass sie Auswirkungen auf das soziale Bewusstsein hinsichtlich der Bildung hat. In einem Land, in dem Bildung das wichtigste Kapital eines Menschen darstellt – und hier komme ich zur ersten kritischen Beobachtung – scheint jemand, der in Deutschland keinen Abschluss hat, sich in einer ernsthaft problematischen Situation hinsichtlich seiner tatsächlichen Möglichkeiten zu befinden.

Es ist auch notwendig darauf hinzuweisen, dass das deutsche Bildungssystem kein isoliertes System ist, sondern im europäischen Rahmen gesehen werden muss, in dem es Homogenisierungsprozesse in verschieden Bereichen gibt, wie z.B. im Schengener Abkommen. Auch die deutsche Wiedervereinigung hat Implikationen hinsichtlich des Bildungsbereichs und selbstverständlich auch des Sozialbereichs, die uns außerdem dazu verpflichten, das Thema Armut zu analysieren und seine Auswirkungen auf die Bildungsprozesse. Dieser Zusammenhang zeigt uns, dass es große Disparitäten gibt, auf die ich später eingehen werde.

Ein weiterer Bereich, in dem ich meine Schlussfolgerungen entwickeln möchte, ist die Spannung, die es im föderalen System zwischen dem Bund und den Ländern gibt. Diese Tendenz, dass die Länder immer mehr Zuständigkeiten für die Bildung erhalten, was auf eine historische Tradition zurückgeht, könnte darauf hinauslaufen, dass die Bundesebene die Möglichkeit verliert, Prozesse in Richtung auf Egalität zu steuern. Wir können feststellen, dass es zwischen den Bundesländern wesentliche Unterschiede gibt, beispielsweise was die Bildungsausgaben betrifft. Manche Bundesländer geben 3800 Euro für Bildung aus, andere 6300 (jährliche Ausgaben pro Schüler). Es gibt also Disparitäten, die unmittelbare Konsequenzen für den Bildungsprozess haben. Während in einem Bundesland wie Niedersachsen eine Volksinitiative für kostenlose Schulbücher mit dem Argument zurückgewiesen wurde, dass es keine Mittel gäbe, um dieser Forderung entsprechen zu können, weisen andere Bundesländern die Möglichkeit zurück, dass sich die Bundesregierung ab 2019 an der Finanzierung des Hochschulbaus beteiligen darf.

In einigen Bundesländer gibt es zweigliedrige Schulsysteme, in anderen drei- oder viergliedrige, so dass es schwierig sein könnte, diese unterschiedlichen System zu versöhnen und aneinander anzugleichen. Das hat ernste Konsequenzen, wenn Familien von einem Bundesland in ein anderes umziehen müssen. Deshalb erscheint es ratsam, bestimmte vereinheitlichte Garantien zu

vereinbaren, die diese Disparitäten beseitigen könnten. Als Beispiel sind die Bestimmungen zu nennen, nach denen im Alter von 10 Jahren die Schullaufbahnempfehlungen ausgesprochen werden, die festlegen, in welche Schulform die Schüler gehen werden. Diese Bestimmungen unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland.

Ich möchte nun einige grundsätzliche Herausforderungen ansprechen, die wir im Verlaufe unseres Besuchs feststellen konnten. Ich werde mich auf das Thema soziale Ungleichheit beziehen, auf das Thema Segmentierung und Selektivität. Außerdem werde ich versuchen, das Thema Integration zu analysieren und die Auswirkungen, die es auf Kinder von Migranten, Flüchtlingen, Asylbewerbern und von Personen ohne Papiere hat, ebenso auf Behinderte. Des Weiteren das Problem des Übergangs von Schule in die Arbeitswelt, das Problem, das Individuum in den Mittelpunkt zu stellen, sowie die Rolle der Lehrer und Lehrerinnen und die neuen demografischen Bedingungen.

Wie Sie wissen, haben die Pisa- und Pearls-Untersuchungen gezeigt, dass es einen entscheidenden Zusammenhang von sozialer Herkunft der Personen und ihren Kompetenzen und Entwicklungen im Rahmen von Bildung gibt.

Zuerst möchte ich sagen, dass es nicht Aufgabe der Bildung ist, Probleme zu lösen, die nur von den Politikern und im ökonomischen Umfeld gelöst werden können. Und es gibt keine mechanische und einfach sichtbare Beziehung zwischen Bildungskompetenzen und Armut. Klar ist aber, dass fehlende Bildung Armut verschlimmert und reproduziert. Untersuchungen zeigen deutlich, dass es in Deutschland 1.200.000 bis 1.500.000 Personen gibt, die sich in einer Situation relativer Armut befinden und die außerdem in den meisten Fällen einen Migrationshintergrund haben. Es hat sich auch deutlich herausgestellt, dass die Menschen, die sich in einer Situation sozioökonomischer Armut befinden, auch gleichermaßen von Bildungsarmut betroffen sind. Mit anderen Worten: Die Auswirkungen sozialer Ungleichheit scheinen sich wiederzuspiegeln in den Möglichkeiten für schulische Bildungsfortschritte.

Neben dem Thema der sozialen Ungleichheit beschäftigte uns während des Besuchs das Problem der Segmentierung und Selektivität. Wir hatten den Eindruck, dass das Bildungssystem sich nicht notwendigerweise an der Inklusion der Menschen orientiert, sondern auch an der Aufteilung als Bildungsstrategie. Die Tatsache, dass diese Aufteilung in Folge einer Einstufung in der 4. Klasse (also ab dem Alter von zehn Jahren) stattfindet, bringt eine grundsätzliche Schwierigkeit mit sich. Denn die Iglu-Untersuchung hat gezeigt, dass 44 Prozent der Schullaufbahnempfehlungen nicht den Möglichkeiten der Kinder entsprechen. Es scheint also so zu sein, dass es einen wirksamen Zusammenhang gibt zwischen der Struktur, der Funktion der Lehrer und Lehrerinnen und der Situation der Jungen und Mädchen.

Die Ergebnisse dieser Einstufung, die aus unserer Sicht sehr früh vorgenommen wird, berücksichtigen nicht immer die Notwendigkeit, alle Potenziale der Jungen und Mädchen zu entwickeln. Man kann den Eindruck haben, dass die Ergebnisse dieses Einstufungsprozesses sich eher aus dem System ergeben, als die Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen. Dies könnte dazu führen, dass dem Prinzip des übergeordneten Interesses des Kindes widersprochen wird.

Dieser Prozess der Aufteilung wird natürlich jenen Teil der Bevölkerung treffen, der weniger begünstigt ist, also Menschen mit einem Migrationshintergrund, Menschen mit einer Behinderung und Menschen, die sich in den verschiedensten Lagen des sozialen Nachteils befinden. Es ist bekannt, dass 20 Prozent der Hauptschüler keinen Abschluss erreichen und dass fast 50 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund nach Erreichen des Schulabschlusses keinen Ausbildungsplatz erhalten. Diese Personen stehen im Wettbewerb nicht nur den Arbeitslosen allgemein gegenüber, sondern den höher qualifizierten, was zu einer Verstärkung der Exklusion führt. Eine weitere bekannte Folge ist, dass arme Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund in den Hauptschulen über- und in den Gymnasien unterrepräsentiert sind.

Selbstverständlich sind wir uns vollständig darüber im Klaren , dass das Gymnasium in Deutschland eine Institution ist. Und natürlich wissen wir bei diesen Anmerkungen um den kulturellen Hintergrund, der sich gehalten hat und der auch positive Ergebnisse hervorgebracht hat.

Diese besondere Selektivität, die wir im deutschen System wahrgenommen haben, scheint auch einige alternative Bildungsmöglichkeiten zu verschließen, wie z.B. im Fall des Homeschooling und des Fernunterrichts.

Schließlich möchte ich noch darauf hinweisen, dass es beim Thema Migration im Grunde um eine soziale Problematik, und nicht um eine ethnische geht. Was die Flüchtlinge angeht, wollen wir noch die Tatsache hervorheben, dass der Vorbehalt der deutschen Bundesregierung gegenüber der UN-Kinderrechtskonvention praktisch die Auswirkung hat, dass die Kinder zuerst in ihrem Status als Flüchtling gesehen werden, und dann erst als Kinder. Das führt natürlich dazu, dass Personen, deren rechtlicher Status nicht eindeutig geklärt ist, auch keine Möglichkeit haben, in den Ausbildungsbereich hinein zu kommen. Das ist eines der größten Probleme beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt.

Die Situation der Lehrkräfte hat unsere besondere Aufmerksamkeit gehabt. Wir haben wahrgenommen, dass die Erwartungen an die Lehrkräfte in vielen Fällen ihre realen Gestaltungsmöglichkeiten in der Bildung übersteigen. Man weist heute eindringlich auf die Notwendigkeit hin, die pädagogische Vorbereitung in der Lehrerausbildung zu stärken. Denn die Lehrerausbildung hat traditionellerweise den Schwerpunkt eher in der schulfächerspezifischen Wissenschaft als in der Pädagogik.

Schließlich möchte ich die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass in 20 bis 30 Jahren die demografische Lage in diesem Land sich sehr geändert haben wird. Man erwartet, dass mindestens 40 Prozent der Schüler in den Schulen in dieser Zeit eine Migrationsherkunft haben werden.

Wenn diese asymmetrische Tendenz, die wir festgestellt haben, weiter anhält, könnte die Arbeitslosigkeit möglicherweise ansteigen, und damit würden auch die staatlichen Belastungen für Arbeitslosenunterstützung sehr viel mehr zunehmen. Folglich scheint es uns, dass das Land einen entschlossenen Dialog beginnen müsste über die Struktur, verbunden mit den Inhalten der Bildung.

Ich werde jetzt mit nur drei Bemerkungen zu den Strategien kommen, die man bereits zu verfolgen begonnen hat.

Die erste Bemerkung bezieht sich darauf, dass man das Kind ins Zentrum des Bildungsprozesses rückt. Wie wir festgestellt haben, scheint es nicht so zu sein, dass es eine Bildung gibt, die begründet wird mit den Rechten der Jungen und Mädchen. Ebenso scheint es auch keine systematische Einbindung der Menschenrechte in die schulischen Lehrpläne zu geben.

Wir stimmen sehr dem Vorhaben zu, die frühe und vorschulische Bildung zu fördern und voran zu bringen. Uns erscheint es, dass Gebührenfreiheit der frühen und vorschulischen Bildung natürlich einen großen Impuls geben würde.

Es gibt eine anhaltende Debatte zum Thema Sprachförderung. Das Thema der Sprachförderung ist noch nicht ausreichend erforscht. Doch dürfen auf jeden Fall die Sprachkompetenzen nicht als einzige Bedingung für die Realisierung des Rechts auf Bildung gesehen werden.

Zum Schluss möchte ich einige vorläufige Empfehlungen nennen, die sich aus unserer Sicht ergeben haben, und die ich der Bundesregierung und den Regierungen der Bundesländer geben möchte.

Die erste ist, den Vorbehalt zurückzuziehen, den es noch gegenüber der Kinderrechtskonvention gibt, und der das Alter auf 16 Jahre reduziert, anstatt von 18 Jahren auszugehen, wie es die Kinderrechtskonvention etabliert hat.

Die zweite wäre, die Gebührenfreiheit in der vorschulischen Bildung einzuführen.

Eine weitere wäre die Aufnahme der Menschenrechte in die schulischen Lehrpläne und in die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen.

Eine weitere ist, die Schullaufbahnempfehlung und Einstufung, die zurzeit im Alter von 10 Jahren stattfindet, auf ein späteres Alter hinauszuschieben und schließlich in einen Dialog zu treten über die Frage der Bildungsstruktur und zwar im Zusammenhang mit einer Analyse der Implikationen für schulische Inhalte und Schulorganisation.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit für diese sicherlich nicht erschöpfenden Informationen. Aber vielleicht kann ich anlässlich ihrer Fragen das eine oder andere noch vertiefen. Vielen Dank.

Frage einer Journalistin: Señor Muñoz, wird in Ihrem Abschlussbericht eine Empfehlung stehen, dass die Bundesrepublik Deutschland sich vom Bildungsföderalismus verabschieden soll?

Das, was Sie anregen, werde ich definitiv nicht empfehlen. Mir scheint, dass die Erläuterungen, die Frau Ministerin Schavan dazu gegeben hat, ausreichend sind. Ich teile ihren Standpunkt. Mir scheint einfach, dass das Thema der föderalen Zentralität zu einem Ausgleich von Bedingungen der Ungleichheit beitragen könnte, die sich in bestimmten Bereichen zeigen.

Herr Löwenstern fragt: Herr Professor Muñoz, mit welchem Nachdruck wird Ihre Organisation auf der Einhaltung Ihrer Empfehlungen beharren? Wird es so etwas wie eine Folge-Evaluation geben?

Nach diesem Besuch werden wir mit den Vorbereitungen für unsere Empfehlungen beginnen, die wir dann an die deutsche Regierung übermitteln. Es ist unser Wunsch, Mechanismen zu etablieren, mit denen wir verfolgen können, was aus den Empfehlungen wird, die wir gegeben haben. Mit diesen Mechanismen wollen wir im Grunde zwei Dinge erreichen. Wir wollen sehen, welches die Antworten sind, die auf unsere Empfehlungen folgen. Und zweitens wollen wir die aktive Partizipation aller an diesem Prozess Beteiligten anregen. Es handelt sich dabei natürlich um informelle Mechanismen, die die Aktivitäten der Vertragsorgane ergänzen, wie z.B. die Aktivitäten des Ausschusses für Kinderrechte, des Menschenrechtsausschusses und des Ausschusses für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Natürlich würden wir uns auch wünschen, dass wir genau so eine positive und enthusiastische Resonanz bekommen, wie heute von den geschätzten Ministern.

(Übersetzung aus dem Spanischen von Ulf Riebau, Niedersächsische Volksinitiative für Lernmittelfreiheit und freie Schülerbeförderung)

Deutschlandbesuch des UN-Sonderberichterstatters zum Recht auf Bildung, *Vernor Muñoz Villalobos*, 13.-21.02.2006

Sekretariat der Ständigen Konferenz Bonn, 26.01.2007 der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (z. Hd. Senator Klaus Böger, Berlin)

1. Hintergrund

Sonderberichterstatter Vernor Muñoz hatte seinen Besuch erstmalig im Mai 2005 gegenüber der Ständigen Vertretung der Bundesrepublik Deutschland bei den Vereinten Nationen in Genf angekündigt. Eine Konkretisierung bezüglich der Schwerpunktthemen, der zu besuchenden Orte und der gewünschten Gesprächspartner erfolgte mit einem Aide-Memoire, das der Ständigen Vertretung Ende November 2005 übermittelt wurde. Die Federführung für die Vorbereitung des Besuchsprogramms, das sich an dem Aide-Memoire orientierte und laufend mit dem Büro des Hochkommissars für Menschenrechte (OHCHR) in Genf abgestimmt wurde, lag bei BMBF und AA.

2. Zum Ablauf des Besuchs

Während seines neuntägigen Deutschlandaufenthalts besuchte Herr *Muñoz* insgesamt 36 verschiedene Institutionen. Er führte Gespräche mit Vertretern von Bund und Ländern, Bundestagsabgeordneten, Wissenschaftlern, Verbänden und Nichtregierungsorganisationen.

Das Besuchsprogramm wurde am 13.02.2006 von Staatssekretär *Thielen* und Senator *Böger* im BMBF in Berlin eröffnet. In einem ersten Rundtischgespräch, an dem Bundes- und Ländervertreter beteiligt waren, wurden insbesondere die Bildungsreform und der Bildungsföderalismus angesprochen, aber auch die unterrichtliche und schulische Umsetzung der Menschenrechtsbildung in den Schulen der Länder. Das Besuchsprogramm endete am 21.02.2006 mit einem zweiten Rundtischgespräch im BMBF unter Leitung von Herrn Senator *Böger* sowie Vertretern von Bund und Ländern. Den Abschluss bildete ein Pressegespräch im Haus der Bundespressekonferenz unter Beteiligung von Frau Ministerin Dr. *Schavan* und Herrn Senator *Böger*.

Am 17.02.2006 hatte die Kultusministerkonferenz den Sonderberichterstatter zu einem Gespräch in das Sekretariat eingeladen. Im Mittelpunkt standen die Bildungsreformen im Lichte der Ergebnisse der PISA-Studie. Es wurden die sieben Handlungsfelder nach PISA und die Bildungsstandards vorgestellt. Auf Wunsch von Herrn *Muñoz* gab es einen intensiven Meinungsaustausch über Strukturfragen des deutschen Schulwesens. Besonderen Wert legte der Sonderberichterstatter auf Schulbesuche. Er besuchte insgesamt 11 Schulen in Berlin, Potsdam, München, Bonn und Köln. Dabei machte er mehrfach von der Gelegenheit Gebrauch, Vieraugengespräche mit Schülern, Lehrern und Elternvertretern zu führen. Abweichend vom geplanten Programm suchte Herr Muñoz in Potsdam, München und Berlin auch Schulen auf, die nicht auf dem Besuchsprogramm standen. Pressevertreter behaupteten sowohl in Potsdam als auch in München, dass er nur Vorzeigeobjekte zu sehen bekäme und erwähnten Schulen in der Nähe, die angeblich die Realität zeigten. Herr Muñoz bat daraufhin diese Schulen besuchen zu können. Nach kurzer Rücksprache mit den begleitenden Landesvertretern erfolgten völlig unvorbereitete Besuche, die von den Schulen aber hervorragend gemeistert wurden.

3. Kinderrechtskonvention und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2006

Die Bundesrepublik Deutschland hat das Abkommen über die Rechte des Kindes 1992 ratifiziert, jedoch mehrere Vorbehalte formuliert, wovon die meisten inzwischen durch entsprechende nationale Gesetzgebung gegenstandslos geworden sind. In dem noch bestehenden relevanten Vorbehalt wird sinngemäß festgestellt, dass die Bestimmungen der Konvention nicht so verstanden werden dürften, dass sie das Recht der Bundesrepublik Deutschland einschränken, ausländerrechtliche Gesetze und Verordnungen zu erlassen und umzusetzen.

Menschenrechtsorganisationen kritisieren, dass dadurch das Recht auf Bildung von jugendlichen Flüchtlingen und sog. statuslosen Kindern eingeschränkt würde. Der Sonderberichterstatter machte es zu seinem besonderen Anliegen, während seines Deutschlandbesuchs immer wieder für eine Rücknahme der Vorbehalte zu werben. Im Rahmen der Pressekonferenz am 21.02.2006 hat Senator Böger erklärt, er werde sich für die Rücknahme der Vorbehalte einsetzen. Da es bei dem noch relevanten Vorbehalt in erster Linie um ausländerrechtliche Fragen geht, sind die Einflussmöglichkeiten der Kultusministerkonferenz hier jedoch sehr begrenzt.

Die 313. Kultusministerkonferenz hat am 03.03.2006 eine Erklärung zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention verabschiedet. Darin bekennt sie sich

ausdrücklich zum Recht des Kindes auf Bildung. Sie spricht sich für den umfassenden Entfaltungsanspruch des Kindes in allen Schulstufen und für die altersgemäße Berücksichtigung seiner Rechte auf Schutz, Fürsorge und Partizipation aus. Die Kultusministerkonferenz will sich bei der Umsetzung des Rechts auf Bildung insbesondere bemühen, die Zahl der Schulabbrecher und Schulverweigerer zu senken und die frühe kindliche Förderung zum Ausgleich von Bildungsbenachteiligung zu stärken.

4. Verständnisschwierigkeiten und Missverständnisse

In den Gesprächen mit dem Sonderberichterstatter kam es immer wieder zu Verständnisschwierigkeiten, die offensichtlich auf unterschiedliche soziokulturelle Interpretationsmuster zurückzuführen waren und sich während des Besuchszeitraums nicht ausräumen ließen:

Beispiel 1 „Individualisierung von Unterricht“:

Eine erste Präsentationsrunde der Reformen im deutschen Bildungswesen hob auf der Grundlage des finnischen Grundsatzes, kein Kind zurückzulassen, den neuen Ansatz der Individualisierung im Unterricht hervor. Herr *Muñoz* gab seiner Skepsis Ausdruck und warnte vor den Gefahren des Individualismus unter Vernachlässigung des Kollektivs. Auch in weiteren Diskussionsrunden gelang es nicht, den Ansatz der individuellen Förderung zu vermitteln. Der Sonderberichterstatter hielt an seinen Bedenken fest, dies führe zu einer Stärkung des Egoismus der Jugendlichen in der Postmoderne und zur Verschärfung einer Konkurrenzsituation, die die Schwächeren zurücklasse und nicht genügend unterstütze.

Beispiel 2 „Öffnung von Schule“:

Auf die *„Öffnung der Schule“* in ihr Umfeld hinein als Beitrag zum lebensnahen Lernen reagierte Herr *Muñoz* mit der Befürchtung der Korruption von Schulleitern und Lehrkräften. Er vertrat die Auffassung, dass gerade schwächere Schülerinnen und Schüler, die in Folge ihrer schlechten Leistungen frühzeitig die Schule verlassen müssten, einer *„freien Wirtschaft“* ausgeliefert würden, die sich aus seiner Sicht demokratischen und menschenrechtlichen Grundsätzen nicht verpflichtet sähe.

Beispiel 3 „Home Schooling“:

Obwohl Ländervertreter mehrfach auf die Gefahren hinwiesen, die in Deutschland von bestimmten Elterngruppen ausgehen, die ihre Kinder nicht in öffentlichen Schulen unterrichtet sehen wollen, um ihr separatistisches, z.T. fundamentalistisches Weltbild nicht dem Wettbewerb demokratischer Pluralität auszusetzen, warb Herr *Muñoz* wiederholt und auch auf der abschließenden Pressekonferenz für *Home Schooling* als ein Beitrag zur Realisierung von Bildungschancen und Chancengleichheit.

Beispiel 4 „Beherrschung der deutschen Sprache als Schlüsselkompetenz“:

Entgegen allen PISA-Feststellungen wollte Herr *Muñoz* die Beherrschung der deutschen Sprache nicht als Schlüsselkompetenz und wesentliche Voraussetzung für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und deren Bildungserfolg anerkennen. Herr *Muñoz* sah die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einzig als soziales Problem an und hielt an dieser Auffassung fest. Herr Senator *Böger* hat sich im Anschluss an den Deutschlandbesuch mit einem Schreiben an Herrn *Muñoz* gewandt, um die Position der KMK zu den dargestellten Missverständnissen klarzustellen.

5. Pressekonferenz zum Abschluss des Besuchs

Bei der Abschlussveranstaltung am 21.02.2006 in Berlin und in der anschließenden Pressekonferenz äußerte sich der Sonderberichterstatter erstmals offiziell zu seinen Eindrücken und machte folgende – zunächst noch vorläufige – Empfehlungen:

1. Deutschland möge seine Vorbehalte gegenüber der Kinderrechtskonvention aufgeben.
2. Frühkindliche Bildung und Erziehung sollte gestärkt und allen Kindern kostenlos zur Verfügung gestellt werden.
3. Die Aufnahme der Menschenrechte in die schulischen Lehrpläne und in die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer müsse verstärkt werden.
4. Die Aufteilung der Kinder auf verschiedene Schulformen sollte nicht schon nach dem vierten Schuljahr vorgenommen werden, da durch die frühe Differenzierung vor allem die Bildungs- und Lebenschancen benachteiligter Kinder eingeschränkt würden.

6. Wertung

Sonderberichterstatter *Muñoz* äußerte sich sehr positiv über das Programm, den Ablauf des Besuchs und die große Offenheit seiner Gesprächspartner. Er würdigte die Bildungsreformen in Deutschland, machte aber stets deutlich, dass bestehende wirtschaftliche und soziale Probleme nicht allein durch bildungspolitische Maßnahmen zu lösen seien. Der Besuch des Sonderberichterstatters wurde bedauerlicherweise von einem Teil der deutschen Presse instrumentalisiert, innerdeutsche Diskussionsprozesse zuzuspitzen. So wurde sowohl in der vorbereitenden wie auch der den Besuch begleitenden Pressearbeit nur die Schulstrukturfrage und die Föderalismusreform aufgegriffen. Weitere, von Herrn *Muñoz* in seinem Aide-Mémoire übermittelten Themenschwerpunkte wurden deutlich vernachlässigt, wie z.B. die noch bestehenden Vorbehalte gegen die Kinderrechtskonvention zurückzunehmen oder die Schulpolitik stärker als bisher auf die Kinderrechte auf der Grundlage der Kinderrechtskonvention („rights-based approach“) auszurichten.

Startpositionen zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen im deutschen Schulwesen

Claudia Kittel, Jörg Maywald

Um die bildungspolitische Diskussion zur Weiterentwicklung der Schule durch rechtliche Gesichtspunkte anzureichern, die sich aus den Staatenverpflichtungen nach der UN-Kinderrechtskonvention ergeben, hat die **National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland** im Juni 2005 ein Diskussionspapier[2] vorgelegt, das weite Verbreitung und ein vielfältiges Echo gefunden hat. Auch wo kritische Distanz verblieb, war unbestritten, dass der *„Child Rights Focus"* der UN-Kinderrechtskonvention im Schulwesen der Profilierung und verstärkten Beachtung bedarf. Mit den „Startpositionen" unterstreicht die National Coalition die Notwendigkeit, schulpolitische und schulrechtliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die dies konkret in Gang setzen. Dabei versteht sich, dass praktische Veränderungen nicht von der Schule allein bewirkt werden können; insbesondere die Sozial-, Jugend- und Familienpolitik sind gefordert, dafür zu sorgen, dass die Schule nicht mit Problemen belastet wird, die anderweitig zu lösen sind. Andererseits weist die überragende Bedeutung, die die Schule für die Entwicklung und Entfaltung des einzelnen Kindes und Jugendlichen wie für Staat und Gesellschaft insgesamt hat, der **Schul- und Bildungspolitik originäre Verantwortung** zu, die durch die Obliegenheiten anderer nicht geschmälert wird.

1. Zentrale politische Aufgabenstellung

Für die Umsetzung der Rechte des Kindes im Schulwesen begründet die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) *Staaten*verpflichtungen, also Verbindlichkeiten, die vorrangig den Bereich staatlicher Verantwortung betreffen. Der Bund als völkerrechtlich verantwortlich und die Länder als die für das Schulwesen zuständigen Instanzen sind deshalb gehalten, die völkerrechtlich

2 Abrufbar unter www.national-coalition.de.

verbindlich übernommenen Verpflichtungen zu artikulieren und durchzusetzen.

Ebenso wie die ***Jugendministerkonferenz*** durch Beschluss vom 26.06. 1998 die aus der Kinderrechtskonvention folgenden jugendpolitischen Herausforderungen aufgezeigt hat, sollte die ***Kultusministerkonferenz*** die Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention für das deutsche Schulwesen präzisieren und in geeigneter Weise in die Praxis tragen. Die ***Bundesregierung*** ist aufgrund ihrer Rechenschaftspflicht gegenüber der Staatengemeinschaft gehalten, darauf hinzuwirken.

Die „Startpositionen" markieren die dabei aus der Sicht der National Coalition zu berücksichtigenden Themenfelder.

2. Definition völkerrechtlicher Standards für das Schulwesen

2.1 Rechtliche Aufgabenstellung

Die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention betrifft einen spezifisch rechtlichen Aspekt. Zu beurteilen ist nicht die schulische Situation unter bildungspolitischem und pädagogischem Gesichtspunkt, sondern allein im Hinblick darauf, ob die von der UN-Kinderrechtskonvention gesetzten *rechtlichen* Standards eingehalten werden. Dabei geht es einerseits um Feststellung und Aufarbeitung von ***Verletzungen individueller Rechte des Kindes***. Die UN-Kinderrechtskonvention enthält darüber hinaus aber zugleich rechtliche Anforderungen an die ***kindgerechte Zukunftsgestaltung***, die die Vertragsstaaten im Sinne eines Optimierungsgebots verpflichten, *„[...] unter Ausschöpfung ihrer verfügbaren Mittel[...]"* „[...] *alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs- und sonstigen Maßnahmen zur Verwirklichung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte[...]"* zu treffen (Art. 4 UN-KRK). Die Verwirklichung der Rechte des Kindes wird dadurch zu einer bildungspolitischen Zielperspektive, die auf allen Verantwortungsebenen zur Geltung zu bringen ist.

Welche konkreten Handlungspflichten aus diesen allgemeinen normativen Vorgaben abzuleiten sind, lässt sich nur situationsbezogen in der unterschiedlichen Schulwirklichkeit der Länder präzisieren. Entsprechende ***Initiativen der Kultusminister*** sind ebenso erforderlich wie Anstöße dazu seitens der ***Kultusministerkonferenz***.

2.2 Genereller Vorrang der Rechte des Kindes

Unabhängig von inhaltsbezogenen Rechten des Kindes enthält Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention eine unmittelbar anzuwendende Verfahrensnorm: ***„Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, […] ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt der vorrangig zu berücksichtigen ist."***

Dies ist mehr als ein bloßer Programmsatz. Es handelt sich nach der UN-Kinderrechtskonvention um ein *„Self Executing Principle"*, auf dessen Beachtung auf allen Entscheidungsebenen auch innerhalb des Bildungswesens ein vor Gericht einklagbarer Anspruch besteht.[3] Entscheidungen, die diese Abwägung vermissen lassen, sind rechtswidrig.

Es ist Sache der Schulverwaltung, diese ***Rechtslage bekannt zu machen*** und damit dem Zustandekommen anfechtbarer Entscheidungen entgegen zu wirken. Anzumerken ist, dass dieses Abwägungsgebot angesichts der vielfältigen Erwartungen, denen sich die Schule ausgesetzt sieht, zugleich auch dem Schutz der Schule und schließlich der Lehrenden selbst dient, nicht vorrangig am Kindeswohl orientierte Anforderungen an die Schule abwehren zu können. Im Interesse der Rechtssicherheit sollte sich die ***Kultusministerkonferenz*** dafür einsetzen, dass eine entsprechend klarstellende Vorschrift in die Landesschulgesetze aufgenommen wird.

2.3 Das Recht auf Bildung

Die UN-Kinderrechtskonvention trifft in Art. 28 Regelungen zur Gewährleistung des Rechts auf Bildung „*auf der Grundlage der Chancengleichheit*", insbesondere Regelungen zur Schulpflicht und Unentgeltlichkeit des Schulbesuchs, zur Zugänglichkeit unterschiedlicher schulischer Angebote, Vorkehrungen gegen den Abbruch des Schulbesuchs, Unterstützung des Hochschulzugangs und zur Disziplin in der Schule.

Art. 29 der UN-KRK regelt die dabei grundlegenden inhaltlichen Anforderungen an die Schule, insbesondere, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen.[4]

---

3 Vgl. Ralph Alexander Lorz: Der Vorrang des Kindeswohls nach Art. 3 der UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtsordnung. Ein Rechtsgutachten. Bd. 7 der Reihe „Die UN-Konvention umsetzen…". Hrsg. von der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Berlin 2003.

4 Vgl. Art. 28 und 29 im Wortlaut am Ende des Textes.

2.4 Die allgemeinen Prinzipien – der „Child Rights Focus“

Über die speziellen Bildungsartikel hinaus gelten für das Bildungswesen die allgemeinen Prinzipien, die in der UN-Kinderrechtskonvention niedergelegt sind, deren Verletzung völkerrechtswidrig ist, die aber als Zielperspektive zugleich wesentliche Bedeutung für eine kindergerechte Zukunft haben. Sich diese Prinzipien ständig zu vergegenwärtigen und ihre Verwirklichung voran zu treiben, macht den „*Child Rights Focus*“ aus, der sich jenseits aller Einzelaspekte aus der UN-Kinderrechtskonvention ergibt und auch im Schulwesen Geltung beansprucht.

Im Vordergrund der allgemeinen Prinzipien steht als „*Geist der Konvention*“ die ***Subjektstellung*** des Kindes als eigenständige Persönlichkeit. Diese Subjektstellung, deren wichtigster Ausdruck das ***Recht auf Partizipation*** ist, zeichnet sich dadurch aus, dass

- das Kind als Individuum im Sinne eines „Wesens mit eigener Würde“ verstanden wird, das „nie zum bloßen Mittel herabgewürdigt werden“ darf,
- seine *Eigenaktivität* als ursprüngliches Recht auf Entwicklung zu achten und zu fördern ist und
- sein Recht auf Entfaltung zu verwirklichen ist, indem seine *Selbstbestimmtheit* als Persönlichkeit beim Hineinwachsen in Freiheit und Verantwortung unangetastet bleibt.

Flankiert wird diese Rechtsstellung auf der einen Seite durch das Gebot der ***Nichtdiskriminierung*** (Art. 2 UN-KRK), nach dem insbesondere Geschlecht, Sprache, Religion, ethnische oder soziale Herkunft oder Behinderungen keine Unterschiede bei der Verwirklichung der Rechte des Kindes rechtfertigen. Auf der anderen Seite steht der ***Vorrang des Kindeswohls*** (Art. 3 UN-KRK) als Ausdruck eines umfassenden Förderungsprinzips.

In Verbindung mit den speziellen Bestimmungen zum Recht auf Bildung bilden diese Regelungen einen rechtlichen Mindeststandard, dessen ***länderspezifische Konkretisierung unter Beachtung des Kindeswohlvorrangs*** der Schule obliegt.

3. Politische Initiativen zur allgemeinen Weiterentwicklung des deutschen Schulwesens

3.1 Gesamtlage

Gemessen an den speziellen schulrechtlichen Regelungen, aber auch an den allgemeinen Prinzipien der Konvention, kann das deutsche Schulwesen in

seiner Gesamtheit für sich in Anspruch nehmen, ***konventionskonform*** zu sein. Für die weit überwiegende Anzahl der Kinder in Deutschland ist trotz der in internationalen Studien laut gewordenen Kritik *unter völkerrechtlichem Gesichtspunkt* ein Standard erreicht, der nicht zu beanstanden ist. Auch die zum Teil beträchtlichen Unterschiede der Schulwirklichkeit in den Bundesländern stellen dies nicht in Frage.

Gleichwohl besteht genereller Handlungsbedarf. Er ergibt sich aus dem der Konvention innewohnenden Optimierungsgebot, nach dem auch jenseits der zu beachtenden völkerrechtlichen Verletzungstatbestände ***ständige Sorge für Verbesserungen*** bei der Verwirklichung der Rechte des Kindes zu tragen ist.

3.2 Bekanntmachung

Die nach Art. 44 der UN-KRK bestehende Staatenverpflichtung zur Bekanntmachung der Kinderrechtskonvention, vor allem bei den Kindern und Jugendlichen selbst, ist auch ein Auftrag der Schule.

Die inzwischen vermehrte Einbindung der Kinderrechtskonvention in den Schulunterricht ist deshalb zu begrüßen. Soll es nicht bei vordergründiger Kenntnisnahme bleiben, ist eine systematische Vertiefung im Sinne der Grundlegung einer umfassend wertorientierten Menschenrechtsbildung erforderlich. Auf eine ***flächendeckende Verbreitung*** dieser Praxis ist hinzuwirken.

3.3 Die Rechte des Kindes als Leitbild der Schule

Die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der Kinderrechtskonvention kann nur fruchtbar sein, wenn sich dies zugleich in ihren Alltagserfahrungen spiegelt und das schulische Leben als Ganzes den Anforderungen der UN-Kinderrechtskonvention gerecht wird. Nur dann kann daraus ein ***glaubwürdiger Beitrag der Schule*** zur Verwirklichung der Rechte des Kindes entstehen.

Um dies zu gewährleisten, sollten die ***schulaufsichtlichen Maßgaben zur Profilbildung und Leitbilderstellung*** ausgedehnt werden auf die Auseinandersetzung mit den Zielvorstellungen der UN-Kinderrechtskonvention.

Jede Schule sollte in ihrem Leitbild eine individuelle Antwort darauf finden, welchen Platz sie der Achtung vor der Würde des Kindes und der Gewährleistung der Rechte nach der UN-Kinderrechtskonvention nach ihrem Selbstverständnis einräumen will. Diese Entwicklung sollte durch einen ***Grundsatzbeschluss der Kultusministerkonferenz*** angestoßen werden.

Aus der Sicht der National Coalition sind dabei folgende Eckpunkte von Bedeutung.

3.4 Eckpunkte der Schulentwicklung

Angesichts der vielfältigen Anforderungen gesellschaftlicher vor allem ökonomischer Verwertbarkeit an das Schulwesen sollte sich jede Schule einer einseitigen Orientierung an Gesichtspunkten der Verwertbarkeit und einer damit verbundenen Verkürzung der Bildungsziele entziehen und die ***Subjektstellung des Kindes und dessen allseitigen Entfaltungsanspruch*** allem voran stellen. Stets müssen Differenzierungen zur Förderung der je individuellen Begabungen und Neigungen ermöglicht werden. Nur so kann das nach der UN-Kinderrechtskonvention gebotene Bekenntnis zum Recht des Kindes auf Achtung seiner Würde als eigenständige Persönlichkeit die Lebenswirklichkeit in der Schule glaubwürdig prägen.

Die curricularen Vorgaben der Lehrpläne bergen die Gefahr, dass die individuellen Bedürfnisse des Kindes und sein Recht auf Selbstbestimmtheit auch im Lernprozess zu kurz kommen. Weite pädagogische Spielräume müssen eröffnet werden, um das Recht des Kindes auf *Eigenaktivität* und *Selbstbestimmtheit* zu gewährleisten. Auf dieser Grundlage sollte sich jede Schule die Förderung von ***Freiheit und Verantwortung, Initiative und Mündigkeit*** als Ausdruck der Rechte des Kindes zu Eigen machen.

Die zunehmende Orientierung an ökonomischer Verwertbarkeit birgt die Gefahr einer einseitigen Bevorzugung technologisch-mathematischer Intelligenz. Die Ausgrenzung von Kindern, die hier nicht mithalten können, führt nicht nur zur Vernachlässigung anderer Aspekte der Bildung eines Kindes, sondern stellt auch den Anspruch der Schule, sozialer Lebensraum zu sein, in Frage. Sollen die Rechte des Kindes das Leitbild der Schule prägen, ist ***Förderung von Begabungsvielfalt*** ebenso geboten wie die ***Vermeidung von sozialer Ausgrenzung*** allein wegen Defiziten in einzelnen Leistungsbereichen.

Sollen die nach der UN-Kinderrechtskonvention maßgebenden individuellen Entwicklungs- und Entfaltungsbedürfnisse das Schulleben bestimmen, bedarf es der ***Flexibilisierung der weithin starren Unterrichtsstrukturen***, insbesondere des Stundentaktes und des Lernens in einer überwiegend sitzenden Haltung der Kinder. Um die Schule als Lebensraum für Kinder dem Zielbild der UN-Kinderrechtskonvention näher zu bringen, ist die Unterstützung durch Schulpsychologische Dienste ein dringendes strukturelles Erfordernis.

Ebenso wie die UN-Kinderrechtskonvention als ganze darauf gerichtet ist, das friedliche Zusammenlaben aller Menschen zu fördern, und Art.29 der UN-KRK dies als Bildungsziel formuliert, sollen diese Eckpunkte der Schulentwicklung der Ausdruck ***gegenseitiger Achtung*** bei aller Unterschiedlich-

keit, der ***Gewaltfreiheit*** im zwischenmenschlichen Umgang und der allseitigen ***Friedfertigkeit*** im Zusammenleben im Schulalltag sein.

Diese Eckpunkte einer konventionsgerechten Schulentwicklung sind ergänzungsbedürftig. Um zu sehen, was – zumal angesichts unterschiedlicher Gegebenheiten in den Bundesländern – im Sinne des Art. 4 der UN-KRK als weitere *„geeignete Maßnahmen"* zur Verwirklichung der UN-Kinderrechtskonvention in Betracht kommt, bedarf es eines ständigen Diskurses zu diesen Fragen. Dies sollte die ***Kultusministerkonferenz*** in geeigneter Weise sicherstellen.

4. Besonderer Handlungsbedarf im deutschen Schulwesen

Auch wenn das deutsche Schulwesen im Ganzen als konventionskonform gelten kann, bestehen in speziellen Problemstellungen doch schwerwiegende Defizite, die als Rechtsverstöße gegen die UN-Kinderrechtskonvention gewertet werden müssen. Sie betreffen die Verletzung der speziellen Art. 28 und 29 der UN-KRK ebenso wie die allgemeinen Prinzipien der UN-KRK.

4.1 Bildungsbenachteiligung durch soziale Ungleichheit

Die im Vordergrund internationaler Kritik stehende Bildungsbenachteiligung durch soziale Ungleichheit betrifft die Bundesländer in unterschiedlicher Weise. Wo sie gegeben ist, handelt es sich angesichts der ausdrücklichen Hervorhebung, dass das Recht des Kindes auf Bildung *„auf der Grundlage der Chancengleichheit"* zu verwirklichen sei, um einen gravierenden Verstoß gegen die UN-Kinderrechtskonvention.

Schon im Hinblick auf die dem Bund nach Art. 44 der UN-KRK obliegende Berichterstattung sollte die ***Kultusministerkonferenz*** darauf hinwirken, dass diese Mängel durchweg schnellstmöglich behoben werden und alle Bundesländer zu diesem Punkt ***eingehende Stellungnahmen*** vorlegen.

4.2 Kinderflüchtlinge

Flüchtlinge, die noch Kinder sind, bleiben, solange ihr Aufenthaltsstatus bei bloßer Duldung oder während des laufenden Asylverfahrens unsicher ist, in mehreren Bundesländern von der Schulpflicht ausgenommen. Sie haben zwar ein so genanntes „Schulbesuchsrecht", das sie jedoch benachteiligt, indem nur die Schul*pflicht* die Schulen rechtlich bindet, den Schulbesuch dieser Kinder auch tatsächlich zu ermöglichen und pädagogisch angemessen zu ge-

stalten. Vorhandene schulische Defizite müssen durch speziellen Förderunterricht behoben werden. Besonders wichtig sind Alphabetisierungskurse und zusätzlicher Deutschunterricht. Das Fehlen einer Schulpflicht zieht auch Mängel der materiellen Unterstützung des Schulbesuchs durch Übernahme der Fahrtkosten und Gewährung von Kosten für Schulmaterial nach sich; mancherorts werden diese Leistungen mangels Schulpflicht versagt. Schulische Förderung von Flüchtlingen kann im Übrigen nicht von ihrem Lebenshintergrund losgelöst werden. Deshalb muss auch das soziale Umfeld entsprechend gestaltet werden. So benötigen Flüchtlingskinder in Gemeinschaftsunterkünften geeignete Räume, um Hausaufgaben zu erledigen. Schließlich muss im Zusammenhang mit der Schule auch die Versorgung mit Heilmitteln und der Zugang zu psychologisch unterstützenden Leistungen für Asylbewerber unter dem Gesichtspunkt des Kindeswohlvorrangs verbessert werden.

Die ***Kultusministerkonferenz*** sollte sich ***zusammen mit der Jugendministerkonferenz*** anwaltlich für diese Kinder einsetzen und darauf dringen, dass diese ***Angebote von Beginn des Aufenthalts*** in Deutschland ausreichend zur Verfügung stehen, um Verstöße gegen das Recht auf Bildung und das Diskriminierungsverbot zu vermeiden.

4.3 Migrantenkinder

Kinder mit Migrationshintergrund haben formal ein Recht auf Bildung wie alle anderen. Im schulischen Alltag jedoch droht dieses Recht leer zu laufen, indem häufig unzureichende frühzeitige Sprachförderung eine gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht verhindert. Die daraus folgenden Unterrichtsbelastungen für alle Kinder führen weithin zur Diskriminierung der Kinder nicht-deutscher Herkunft als dafür verantwortliche Problemgruppe. Der Mangel an wertschätzender Anerkennung beeinträchtigt ihr Recht auf Bildung und behindert den Lernerfolg.

Die ***Kultusministerkonferenz*** sollte ***zusammen mit der Jugendministerkonferenz*** dafür Sorge tragen, dass die ***Innenministerkonferenz*** das Thema *„Jugend“* und *„Bildung“* unter völkerrechtlichem Gesichtspunkt in die Einwanderungspolitik und die Einwanderungsgesetzgebung konkret einbezieht.

4.4 Schulmüde Kinder

Die erhebliche Zahl von Schulabgängern ohne Abschluss und von Jugendlichen, die als *„Schulverweigerer“* oder *„Straßenkinder“* vom Bildungsangebot der Schulen überhaupt nicht erreicht werden, wird faktisch vom Recht auf Bildung ausgeschlossen. Ihr nach Art. 28 der UN-KRK garantiertes Recht

betrifft aber nicht nur die Schule, sondern löst zugleich die nach § 13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes ergänzenden Verpflichtungen der Jugendhilfe aus, schulmüden jungen Menschen sozialpädagogische Hilfen anzubieten, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, die Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern, wenn sie zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind.

Diese Hilfen bestehen zurzeit nicht in ausreichendem Umfang. ***Kultusministerkonferenz und Jugendministerkonferenz gemeinsam*** sollten Konzepte zur Bewältigung dieser Probleme vorlegen und nötigenfalls gesetzgeberische Schritte zur Verwirklichung des Rechts schulmüder Kinder einleiten.

4.5 Diskriminierung von Kindern mit Auffälligkeiten und Behinderungen

Die Situation von Kindern mit Auffälligkeiten und Behinderungen leidet darunter, dass gemeinhin Defizite als Abweichungen von einer unterstellten Normalität zum Ausgangspunkt einschlägiger Regelungen genommen werden, statt das jeweils eigene Persönlichkeits- und Begabungsprofil zugrunde zu legen. Die Folge sind Selektionsmechanismen, die die Kinder immer stärker in defizitorientierte Lern- und Lebensformen ausgrenzen. Es bedarf einer grundsätzlichen Klarstellung, dass die UN-Kinderrechtskonvention dem ***Wohl des einzelnen Kindes als Individualität*** Vorrang vor allem anderen einräumt und die Entscheidungen über den individuellen Lern- und Lebensweg daran und nicht an institutionellen Vorgaben auszurichten sind.

Keine Schulform darf daher gemeinsamen Unterricht prinzipiell ausschließen. Andererseits ist auch *„Integration“* keine *prinzipiell* richtige Lösung, zumal, wenn es an einer den unterschiedlichen Begabungen entsprechenden ***inhaltlichen und methodischen Differenzierung des Unterrichts*** fehlt. Vielmehr muss nach der Kinderrechtskonvention in jedem Einzelfall gemäß der Gesamtpersönlichkeit des Kindes und seinem individuellen Förderbedarf entschieden werden, welche Unterrichtsform für es die beste ist und diese dann auch ermöglicht werden.

Die ***Kultusministerkonferenz*** sollte eine ***Sichtung der in den Ländern gegebenen Situation*** veranlassen, damit zuverlässige Grundlagen entstehen, in welchen Punkten die schulordnungsrechtlichen Regelungen der Anpassung an die Anforderungen der Konvention bedürfen.

4.5 Verletzung des Rechts auf Partizipation

Die Schulmitwirkungsgesetze der Länder bieten die Grundlage dafür, dass sich Kinder und Jugendliche an der Gestaltung ihrer Schule aktiv beteiligen können. In der Praxis allerdings ist es bisher nicht gelungen, daraus eine ***lebendige Beteiligungskultur*** in der Schule entstehen zu lassen, die alle Bereiche des schulischen Lebens einbezieht.

Die ***Kultusministerkonferenz*** sollte daher jenseits der formalen Regelungen eine ***eingehende Sichtung der Praxis*** vornehmen lassen, um auf der Grundlage positiver Beispiele einer konventionswidrigen Verkürzung des umfassenden Anspruchs auf *Partizipation* entgegen zu wirken.

4.6 Defizite bei der Rechtsstellung ‚freier Träger'

Art. 29 Abs. 2 der UN-KRK stellt eine Erweiterung des Partizipationsansatzes dar, indem die Bedeutung auch nichtstaatlicher Bildungsträger hervorgehoben wird. Er garantiert bei Einhaltung vorgegebener Mindestnormen die Freiheit, ‚freie' Bildungseinrichtungen wie entsprechende öffentliche zu gründen und zu unterhalten. Die Ersatzschulfinanzierungsgesetze der Länder bilden in Deutschland die hierfür maßgeblichen Rechtsgrundlagen.

Konventionswidrig ist die derzeitige ***Regelung der Schulgeldfreiheit***. Obwohl im Grundschulbereich unbedingte Staatenverpflichtung und auch im übrigen Schulwesen gefordert, ist – trotz der gleichzeitigen Verankerung in einzelnen Landesverfassungen – Schulgeldfreiheit *nicht* garantiert, wenn *Eltern Träger* der Schulen sind. Hier wird der aus staatlichen Mitteln nicht gedeckte Finanzbedarf als von den Eltern aufzubringendes (*nicht spendenabzugsfähiges*) ***Entgelt für die Unterrichtung*** ihrer Kinder behandelt. Eltern wird insoweit konventionswidrig ein Schulgeld abverlangt. Die Elternleistungen müssten stattdessen *mit der Folge der* S*pendenabzugsfähigkeit* als Finanzierungsanteil behandelt werden, den sie als *Träger* aufbringen.

5. Chancen der internationalen Zusammenarbeit

Art. 28 Abs. 3 der UN-KRK fordert bei der Umsetzung dieser Rechte zur internationalen Zusammenarbeit im Bildungswesen auf. Dies müsste insbesondere einbeziehen, inwieweit aus *konventionsrechtlicher* Sicht internationale Erfahrungen etwa der nordischen Länder zu übernehmen sind, die die Rechte des Kindes besser gewährleisten. Zwar ist eine breite Diskussion der dortigen pädagogischen Ansätze in Gang gekommen; der internationale Austausch anhand der von der UN-Kinderrechtskonvention gesetzten *rechtlichen* Standards ist aber allgemein unterentwickelt.

Deutschland sollte die Chance nutzen und beim Austausch auf internationaler Ebene den „Child Rights Focus“ der UN-Kinderrechtskonvention gezielt in die Gespräche einbringen.

Anhang

Artikel 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut:

Artikel 28 [Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung]

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere
   a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;
   b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;
   c) allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;
   d) Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;
   e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.

(3) Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere um zur Beseitigung von Unwissenheit und Analphabetentum in der Welt beizutragen und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen und modernen Unterrichtsmethoden zu erleichtern. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.

Artikel 29 [Bildungsziele; Bildungseinrichtungen]

(1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,
   a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
   b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
   c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
   d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz; der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
   e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.

(2) Dieser Artikel und Artikel 28 dürfen nicht so ausgelegt werden, dass sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigen, Bildungseinrichtungen zu gründen und zu führen, sofern die in Absatz 1 festgelegten Grundsätze beachtet werden und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den von dem Staat gegebenenfalls festgelegten Mindestnormen entspricht.

G:\WORDTEXT\NC\Stellungnahmen NC\Handreichung Bildung\Startpositionen_ Kopiervorlage_ sw_EV.doc

Blick von außen ernst nehmen

Der Deutschland-Besuch des UN-Sonderberichterstatters Vernor Muñoz Villalobos war ein weiterer Schritt zur Normalität im globalen Informationsaustausch, nachdem die Teilnahme der Bundesrepublik an den internationalen Vergleichsstudien TIMSS, PISA und IGLU bereits Alltag ist. Solche Außenansichten können uns nur gut tun, wenn wir die nach PISA begonnene Bildungsreform wirklich umsetzen wollen.

Die Quintessenz des Muñoz-Besuches war, dass in Deutschland das Problem eines direkten Zusammenhanges von Bildungserfolg und sozialer wie ethnischer Herkunft klar angesprochen wurde. Seit unserer Republik durch PISA und damit im internationalen Maßstab diese Diagnose gestellt worden ist, ist die Bereitschaft zu einer ungeschminkten Auseinandersetzung mit den Schwachstellen im Bereich Bildung und Erziehung deutlich gewachsen. Die deutsche Selbstzufriedenheit ist zurückgegangen, dafür wuchs das Interesse an Erfahrungen der Nachbarstaaten. Zumindest besteht auch Konsens darin, die Chancenungerechtigkeit abzuschwächen. Dass dieser Prozess zwar zu heftigen Kontroversen über die Struktur des Schulsystems führt, aber niemand ernsthaft die ungleiche Chancenverteilung bestreitet, zeigte der Muñoz-Besuch.

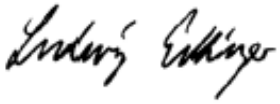
Aus internationaler Sicht besteht auch kein Zweifel daran, dass die Voraussetzungen für gelingende Bildungskarrieren schon im Kindergarten und in der Grundschule angelegt werden. Der VBE dringt hier seit Jahren auf ein Umsteuern der Bildungspolitik und betont: Auf den Anfang kommt es an! Die Bildungspolitik muss vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Bildungsfinanzierung muss als Bildungsinvestition begriffen werden. Es muss auch klar sein, dass Kindergartengebühren eine Einschränkung des Bildungsauftrages der Kindergärten bedeuten. Der VBE will, dass Kindergärten als Bildungseinrichtungen anerkannt und ausgestaltet werden. Kein Kind darf schon ganz am Anfang seines Bildungsweges abgekoppelt werden. Derzeit geht fast jedes vierte Kind zwischen drei und sieben Jahren aus Migrantenfamilien nicht in den Kindergarten!

Bei der Lösung der bildungspolitischen Herausforderungen tragen die Lehrerinnen und Lehrer eine große Verantwortung. Dem UN-Sonderberichterstatter blieb das mangelhafte Ansehen des Lehrerberufes in der deutschen

Öffentlichkeit nicht verborgen. Dem in der Bremer Erklärung von Oktober 2000 fixierten Expertenstatus der Lehrerinnen und Lehrer in Fragen des Unterrichts und der Erziehung muss endlich eine adäquate Reform der Lehrerbildung folgen. In der Lehrerbildung muss das Berufsverständnis als Fachleute für Unterricht und Erziehung angelegt werden. Von einer wirklichen Reform der Lehrerbildung müssen kräftige Impulse für eine Schulkultur ausgehen, die das Gelungene betont, auf eine positive Fehlerkultur setzt und auf heterogenen Lerngruppen basiert. Wir brauchen eine gemeinsame universitäre Grundausbildung für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen, die in einer stufenspezifischen Ausbildung fortgeführt wird. Stattdessen droht aber in Deutschland ein Missbrauch der Bologna-Vereinbarung. Ansätze, durch eine modische Strukturierung in Bachelor- und Masterstudiengänge womöglich ‚niedere' und ‚höhere' Lehrer für ‚niedere' und ‚höhere' Lehranstalten ausbilden zu wollen, würde den begonnenen PISA-Reformprozess konterkarieren. Mit Berichterstatter Muñoz gab es volle Übereinstimmung, dass Lehrerinnen und Lehrer einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung der Gesellschaft leisten. Identität und Attraktivität des Lehrerberufes hängen eng mit der Lehrerbildung und den Rahmenbedingungen zusammen.

Der VBE setzt auf ein neues Bewusstsein des Förderns und Forderns. Das Leistungsniveau muss in der Breite angehoben werden. Deutschland braucht ein Bildungssystem, bei dem alle Schülerinnen und Schüler auf ein höheres Bildungsniveau als bisher gebracht werden. Das Ziel muss heißen: Hochwertige Förderung in der Breite auf allen Stufen des Bildungssystems. Muñoz konnte sehen, wie weit wir auf diesem Weg schon sind.

Berlin, 15. Januar 2007



Dr. Ludwig Eckinger

Arbeitsgemeinschaft der Landesvertretungen in der Bundesrepublik Deutschland

Bundes Eltern Rat
im Dienst der Eltern

Bundeselternrat ·Postfach 10 01 21 – 16501 Oranienburg

Herrn
Vernor Muñoz Villalobos
UN-Bildungsbeauftragter

Bundeselternrat
Albert-Buchmann-Straße 15
16515 Oranienburg
Postanschrift:
Postfach 10 01 21
16501 Oranienburg
Telefon: 03301 – 57 55 37/38
Telefax: 03301 – 57 55 39
E-Mail: Bundeselternrat@gmx.de
Bundeselternrat@lo-net.de

Oranienburg, 19.02.2006

Gesprächsschwerpunkte aus der Sicht des Bundeselternrates

Die Partizipationsmöglichkeiten der Eltern in Kindergarten und Schule auf den verschiedenen Ebenen (Schule – Land – Bund):

- In jedem Bundesland sind die Partizipationsmöglichkeiten anders
- Für Kindergärten (Kindertageseinrichtungen, frühkindliche Betreuungs-, Erziehungs- oder Bildungseinrichtungen) gibt es in der Regel keine Mitwirkungsmöglichkeiten auf Landesebene; auf Bundesebene gar nicht.
- Der Bundeselternrat wird als Arbeitsgemeinschaft der Landeselternvertretungen nur über Projekte gefördert. Seit 1984 liegt der Antrag an die Kultusministerkonferenz vor, eine ständige Geschäftsstelle für den BER einzurichten, ohne dass dieser entschieden wurde.
- Anhörungsmöglichkeiten werden weitgehend gegeben; aufgrund fehlender Ressourcen können diese nur sehr punktuell wahrgenommen werden.

Wir Eltern sind sehr gespannt, ob wir zum Thema „Bildung“ in der gegenwärtigen Diskussion zur Reform des Föderalismus überhaupt eine Möglichkeit bekommen, unsere Positionen darzustellen.

Das Problem der föderalen Zuständigkeiten für Bildung:

- Inzwischen gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Schulsysteme in der Bundesrepublik:
  - z. B. Grundschule mit den Jahrgängen 1-4 oder 1-6
  - Sekundarstufe als Haupt-, Realschule, integrierte oder kooperativeGesamtschule, Gymnasium, verschiedene Sonder- bzw. Förderschulen oder:
    Sekundarstufe als Oberschule, Gymnasium und verschiedene Sonder- bzw. Förderschulen
- Einschränkung der Mobilität der Eltern, da bei einem Wohnortwechsel zwischen den Bundesländern oftmals Schuljahre wiederholt werden müssen.
- Lehrerbildung in jedem Bundesland inhaltlich und strukturell anders geordnet; KMK hat zwar Standards für Lehrerbildung beschlossen; diese spielen aber nicht einmal bei Zertifizierungen von Studiengängen eine Rolle.
- Die Chancen auf ein gleich gutes Bildungsangebot und eine entsprechende Finanzierung sind zwischen den Bundesländern höchst unterschiedlich:
  So werden für einen Schüler zwischen 3.800 Euro/Jahr und 6.300 Euro/Jahr (ohne Stadtstaaten zwischen 3.800 und 4.700 Euro/Jahr) aufgewendet.

Die mangelnde Chancengerechtigkeit für Kinder aus ärmeren Familien und von Migrantenkindern.

- Problemerkenntnis ist vorhanden aufgrund der Internationalen PISA-Studie und des ergänzenden Ländervergleichs
- Maßnahmen bis jetzt nur punktuell
- Vernetzung zwischen der frühkindlichen Diagnostik, Erziehung und Bildung noch unzureichend, da (oft auch ministeriell) unterschiedlichen Zuständigkeiten für Kindergarten, Jugendhilfe und Schule.
- Innerhalb der Schule mangelnde diagnostische Kompetenzen und zu wenig sonderpädagogische Kompetenzen in den Grundschulen

- Viel zu wenige Sozialpädagogen und Schulpsychologen (oft ein Schulpsychologe auf 10.000 Schüler!) in das Erziehungs- und Bildungskonzept integriert.
- Immer noch viel zu wenige Ganztagsschulen; im Grundschulbereich (aus Kostengründen) oftmals nur als verlässliche Halbtagsschule organisiert.

Oranienburg / Berlin, 20. Februar 2006
Wilfried W. Steinert
Vorsitzender

Offener Brief (Resolution) der 20. Tagung zur Integrationsforschung 2006

Prof. Dr. Jutta Schöler
TU Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Sekr. FR 4-3
Franklinstr. 28 / 29
10587 Berlin

Prof. Dr. Reinhard Burtscher
Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB)
Köpenicker Allee 39-57, 10318 Berlin

Rheinsberg, 18. Februar 2006

Sehr geehrter Herr Muñoz,

auf der 20.Tagung der Integrationsforscher/innen aus deutschsprachigen Ländern haben sich die Teilnehmer/innen vorrangig mit dem Thema Inklusion, der vollen und gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen unabhängig von Geschlecht, Sprache, Behinderung und sozialer Herkunft beschäftigt.

In den Vorträgen und Arbeitsgruppen wurde festgestellt, dass in der Bundesrepublik Deutschland sowohl gesamtgesellschaftlich als auch insbesondere im Bildungssystem keine Chancengleichheit besteht. Die Befunde gleichen sich seit über 30 Jahren.

In den Sonderschulen (Förderschwerpunkt Lernen) findet sich

- eine Überrepräsentanz der Kinder nichtdeutscher Herkunft,
- eine Überrepräsentanz der Armen,
- eine Überrepräsentanz der Jungen,
- eine Überrepräsentanz von Kindern arbeitsloser Eltern,
- eine Überrepräsentanz der Kinderreichen und
- eine Überrepräsentanz von Kindern, die von kultureller Armut betroffen sind.

Es konnte nachgewiesen werden, dass die Sonderschule nicht in der Lage ist, diese Benachteiligungen zu verringern. Dennoch werden Kinder- und Jugendliche mit Behinderungen gegen ihren und den Willen ihrer Eltern nach wie vor gezwungen, Sonderschulen zu besuchen. Es ist anzunehmen, dass diese Ergebnisse auch auf andere aussondernde Bildungsinstitutionen zutreffen.

Wir betrachten diese Tatsachen als eine strukturelle Menschenrechtsverletzung.

Auf der anderen Seite wurde in den letzten 30 Jahren durch vielfältige Forschung und Praxis eindrucksvoll belegt, dass gemeinsames Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung geeignet ist,

- die kognitive und sozialemotionale Entwicklung zu befördern,
- ihre soziale Integration zu unterstützen,
- das Miteinander der Verschiedenen zu gestalten und
- wechselseitige Akzeptanz aufzubauen.

Dies mit hoher Effizienz für das Lernen des Einzelnen.

Anstoß dieser Entwicklung vor 30 Jahren waren Eltern von Kindern mit und ohne Behinderungen, die den Wert der gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung erkannt haben.

Bei der Einlösung dieser menschenrechtsbasierten Möglichkeiten liegt die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich weit zurück, obwohl sie mit der Unterzeichnung der Erklärung von Salamanca und der Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention völkerrechtliche Verpflichtungen eingegangen ist.

Mit ihrem Besuch in Deutschland verbinden Eltern und die Fachöffentlichkeit die Erwartung, dass Sie in entscheidender Weise zur Realisierung dieser Menschenrechte in unserem Land beitragen.

Mit freundlichen Grüßen
stellvertretend für das Netzwerk Integrationsforschung

Prof. Dr. Jutta Schöler Prof. Dr. Reinhard Burtscher

Anhang: Unterschriftenliste mit 90 Unterschriften

Visit of UN Special Rapporteur on the Right to Education, Mr Victor Muñoz, to the UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training

Rupert MCLean

I am delighted that Mr Victor Muñoz, UN Special Rapporteur on the Right to Education, visited the UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training on 17 February 2006. Mr Muñoz was accompanied by Ms Myriam Tebourbi-Guerfali (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights), Mr. Helmut Kühr (German Federal Ministry of Education and Research) and Dr. Birgitta Ryberg (Ständige Konferenz der Kultusminister, Germany).

UNESCO-UNEVOC, located in Bonn, Germany, acts as part of the United Nations mandate to promote education as a fundamental human right and to contribute to peace, justice, equity, poverty alleviation and social cohesion. Mr Muñoz visit demonstrates the importance of technical and vocational education and training (TVET) to achieve Education for All (EFA).

From our discussions during the visit, it became clear that UNESCO-UNEVOC's activities are in line with the findings and recommendations of the Special Rapporteur: the Centre assists UNESCO Member States to develop policies and practices concerning education for the world of work and skills development for employability and citizenship, to achieve

- access for all,
- high quality, relevant and effective programmes and
- learning opportunities throughout life.

In his 2005 Report on "The Right to Education" (E/CN.4/2005/50), the Special Rapporteur stresses the right to free basic education for all. He notes "persistent discrimination [in education], particularly against women, girls and teenage girls" (page 6) and urges that access to education for all disadvantaged groups must be increased. In addition to girls and women, Mr Muñoz mentions migrants, persons with different capacities, indigenous populations and other minorities.

UNESCO-UNEVOC works to support UNESCO's mandate for Education for All and contributes to increased opportunities for productive work, sustainable livelihoods, personal empowerment and socio-economic development, especially for youth, girls, women and the disadvantaged. It advocates free TVET for all. Especially since the World Education Forum in Dakar, Senegal, in April 2000, there has been extensive consultation and rethinking

about the concept of Education for All (EFA) and what is involved in achieving a basic education that prepares for life and work. As more children and adults receive and complete elementary education, it is important to teach them skills for the world of work that enable them to work in dignity, supporting themselves and their families as well as being respected and effective members of a community.

One UNESCO-UNEVOC activity to support disadvantaged groups is the development and promotion of the Campaign Package "Learning and Working: Motivating for Skills Development". The Package was developed to help facilitate the organisation and implementation of awareness and motivation campaigns for marginalised groups in least developed countries. It offers a platform and produces an environment to motivate people living in adverse economic conditions to enrol in TVET courses and take up self-employment activities in order to improve their economic situation and live in dignity.

Also in his 2005 Report, the Special Rapporteur states that "education that proceeds from and is rooted in human rights is vital to proper character development. In turn, character development strengthens self-esteem and dignity and promotes the formation of knowledge, abilities, skills and values enabling individuals to advance peacefully towards the realization of universal human rights" (page 20). He regards the right to education in emergency situations as particularly important.

Through assisting UNESCO Member States to improve and strengthen their TVET systems, UNESCO-UNEVOC contributes to the personal empowerment of learners and the alleviation of poverty of individuals and societies. This is of particular importance, since poverty is one of the most important threats to the protection of the human rights. In its work, UNESCO-UNEVOC promotes a holistic approach to skills development for employability and citizenship by placing an emphasis within skills training programmes on developing a sense of values, ethics and attitudes to prepare learners for self-reliance and responsible citizenship. In cooperation with UNESCO-APNIEVE, the Centre produced a sourcebook for TVET trainers, teachers and students entitled "Learning To Do: Values for Learning and Working Together in a Globalized World – An Integrated Approach to Incorporatin Values Education in TVET".

The Special Rapporteur recommends that "UNICEF and UNESCO mount a global watch on emergencies in education so as to quantify their impact and identify what steps should be taken to mitigate and prevent them" (2005 Report of the Special Rapporteur, page 25). Recognizing that education is key to peace, harmony and prosperity, UNESCO-UNEVOC works with countries and/or regions that have gone through periods of armed conflict to strengthen and restructure their TVET systems. The establishment of peace in conflict areas is often a fragile one. Rapid reconstruction of the region and rehabilitation of the

affected population is of ultimate importance if peace is to be maintained. TVET is particularly effective in quickly instilling people with the skills necessary for establishing non-violent livelihoods and peace building. Since 2005, UNESCO-UNEVOC is implementing a project for Afghanistan to assist TVET policy makers overcome difficulties linked to the recent armed conflict and the lack of international educational exposure in recent years. In addition, the Centre has undertaken a mapping exercise in Timor Leste, which recently emerged from a quarter of a century of conflict and resistance.

The emphasis of UNESCO-UNEVOC's work is on assisting UNESCO Member States to provide high quality technical and vocational education and training. The Centre focuses its works on developing countries, countries in transition and those in a post-conflict situation. In his work, Mr Muñoz stresses the importance of education quality. One issue he specifically addresses is the shortage of teachers in many parts of the world. UNESCO-UNEVOC aims to enhance the effectiveness of TVET teacher/trainer education in a global economy while respecting regional, economic, social and cultural differences. The Centre's varied activities in this area include the use of ICTs in TVET teacher/trainer programmes and standards for master level courses for TVET teachers/trainers.

The UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training supports UNESCO's mandates for Education for All and Education for Sustainable Development mainly through taking action to strengthen and upgrade the world-wide UNEVOC Network of specialised TVET institutions. Through the Network, the Centre promotes key UNESCO messages and best and innovative practices in TVET and furthers the "universal respect for justice, for the rule of law and for the human rights and fundamental freedoms which are affirmed for the peoples of the world, without distinction of race, sex, language or religion, by the Charter of the United Nations" (UNESCO constitutional mandate). It is a boost for the further advancements of its activities to know that they are in line with the findings and suggestions of the UN Special Rapporteur on the Right to Education and contribute to advancing the notion of education as a basic human right.

I thank Mr Muñoz for our inspiring discussion.

Rupert Maclean,
Director
UNESCO-UNEVOC
International Centre for Technical and
Vocational Education and Training

Kurzzusammenfassung des Gesprächs mit Vertretern der Deutschen UNESCO-Kommission

Lutz Möller

Der Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung, Prof. Dr. Vernor Muñoz Villalobos, traf im Rahmen seiner Mission nach Deutschland am 18. Februar 2006 Vertreter der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. (DUK).

Das Treffen mit den DUK-Vertretern kam auf Anregung der beiden Bundesministerien zustande, die für die Organisation der Mission von Prof. Muñoz verantwortlich waren, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Auswärtigen Amts. Das Gespräch umfasste zwei Stunden, es schloss sich ein gemeinsames Mittagessen an. Teilnehmer waren Prof. Muñoz, Frau Myriam Tebourbi vom OHCHR, Prof. Dr. Klaus Hüfner, Mitglied des DUK-Vorstandes, Dr. Roland Bernecker, DUK-Generalsekretär, Dr. Karl-Heinz Köhler, Bundeskoordinator der UNESCO-Projektschulen, Dr. Lutz Möller, Referent für Wissenschaft und Menschenrechte der DUK, sowie Dr. Brigitta Ryberg vom Sekretariat der Ständigen Kulturministerkonferenz der Länder, Dr. Helmut Kühr, Bundesministerium für Bildung und Forschung und zwei Dolmetscher von Prof. Muñoz.

Das Gespräch folgte keiner zuvor festgelegten Tagesordnung und wurde größtenteils auf Englisch geführt.

Auf Wunsch von Prof. Muñoz waren die Schwerpunkte des Gesprächs:

1. Menschenrechtsbildung in Deutschland
2. Umsetzung des UN-Programms „Bildung für alle“ in Deutschland
3. Deutsche Bildungsreformen im Kontext der Europäischen Union

Einführend betonte Prof. Muñoz, dass der Grund für seinen Besuch keine spezifisch Deutschland betreffende Sorge sei, sondern dass Deutschland wegen seiner föderalen Struktur und der Bewältigung der Wiedervereinigung ein wichtiges Fallsbeispiel im internationalen Vergleich biete.

Zu 1: Die Vertreter der DUK schilderten zum einen Praxisbeispiele der Menschenrechtsbildung in den UNESCO-Projektschulen (und deren Multiplikatorwirkung über das Bundesnetz), zum anderen Initiativen wie die im Forum Menschenrechte entwickelten „Standards der Menschenrechtsbildung“ und solche zur nationalen Umsetzung des Weltaktionsprogramms. Prof. Muñoz wurde über die komplexe Aufgabe aufgeklärt, dieses Programm in einer föderalen Struktur umzusetzen, die gerade grundlegend reformiert wird (Bildungsziele, G-8). In diesem Kontext wurde Prof. Muñoz auch über die erfolgreiche Gründung von Menschenrechtsinstitutionen in Deutschland seit der Wiener Weltkonferenz 1993 informiert.

Zu 2: Prof. Hüfner erläuterte, dass das (Bürger-)Recht auf Bildung auch eine Motivation war, in den 1960er Jahren in Westdeutschland Gesamtschulen einzuführen. Er ging auf mehrere Aspekte der Entwicklung des Bildungssystems in den letzten vierzig Jahren ein, bis hin zur kürzlich erfolgten stärkeren Betonung von Leistungsindikatoren und der damit häufig verbundenen Befürchtung einer Vernachlässigung sozialer Kompetenzen. Dr. Köhler zeigte an einer Reihe von Praxisbeispielen auf, wie die UNESCO-Projektschulen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die schulische Integration und das Erreichen der in den Schulen geforderten Leistungsstandards ermöglichten.

Zu 3: Prof. Muñoz interessierte hierzu vor allem für die Frage, wie sich die eingeforderte Mobilität im europäischen Arbeitsmarkt mit der weiterhin national definierten Bildungspolitik verträgt. Dr. Bernecker erläuterte, dass sich europäische Bildungspolitik erst in einem frühen Stadium befinde, was auch mit großen weltanschaulichen Differenzen innerhalb Europas hinsichtlich der besten Förderung und Bildung von Kindern zu tun habe. Prof. Hüfner ergänzte, dass die europäische Einigung in den letzten Jahren in Deutschland begleitet worden sei von der Globalisierung, von der Auflösung des ostdeutschen Systems, das an einen gesicherten Arbeitsplatz gekoppelt war, von der dramatischen Landflucht aus den ländlichen Regionen Ostdeutschlands und der notwendigen Umverteilung der Lehrerinnen und Lehrer. Er schloss, dass Bildung nicht alle sozialen Probleme lösen könne.

Auf die Frage von Prof. Muñoz, ob das komplexe deutsche Bildungssystem reformresistent sei, antwortete Dr. Bernecker, dass Vielfalt im deutschen Bildungssystem auch sehr positive Aspekte habe, dass statt eines Homogenitätsparadigmas ein Paradigma der Bildungsqualität im Vordergrund stehen müsse.

Wie Señor Muñoz durch die Silberdrachenwelten flanierte – Zum Besuch des UNO-Sonderberichterstatters in der Erika-Mann-Grundschule, Berlin-Wedding

Karin Babbe

Dezember 2005 – Das Land ist aufgeschreckt. Untersuchungen wie die Pisa-Studie und andere haben es deutlich gemacht: Im deutschen Bildungssystem ist soziale Selektion ein wesentliches Merkmal. Migrantenkinder sind Bildungsverlierer. Migrantenjungen sind es besonders. Und: Auch arme Kinder sind Bildungsverlierer. Das will so gar nicht ins deutsche zivilgesellschaftliche Selbstverständnis passen, das sich aus dem Grundgesetz speist mit Rechten und Werten wie Chancengleichheit und Demokratie als normativen Eckpfeilern.
Jetzt soll sogar ein UN-Sonderberichterstatter überprüfen, wie in Deutschland das Recht auf Bildung gepflegt und geschützt wird, damit es ein gelebtes Recht für alle wird.

Kurz vor Weihnachten erfahren wir, dass wir – die Erika-Mann-Grundschule in Berlin-Wedding – für den Besuch von Vernor Muñoz ausgewählt wurden.

Wir zu Recht

Die überraschende Auswahl war für uns sofort nachvollziehbar, denn die Erika-Mann-Grundschule liegt in einem der so genannten sozialen Brennpunkte der Metropole Berlin. Unsere Grundschule besuchen ca. 700 Kinder, 52% der Eltern sind arbeitslos, 72% der Eltern haben keine Lehre, kein Studium, keine Ausbildung, davon sind 18% der Eltern ohne eigenen Schulabschluss. 80% der Elternhäuser leben unter der Armutsgrenze. Und dann haben wir auch noch 85% Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache aus über 20 Nationen. Ja, in der Erika-Mann-Grundschule finden sie sich, die »untersuchungsbescheinigten« Bildungsverlierer.

Was machen wir daraus ?

Wir sind seit 1999 eine theaterbetonte Grundschule, in jeder Klasse wird in jeder Woche zwei Stunden fest im Stundenplan verankert Theater gespielt. Alle Klassen entwickeln und schreiben ihre Stücke selber, in jedem Stück sind alle Kinder auf der Bühne – vom hochbegabten bis zum geistig behinderten. Von Ayse mit ihrem Kopftuch bis zum übergewichtigen Patrick. In

unserem Schulprogramm ist ebenfalls festgeschrieben, dass uns kein Kind auf dem Weg der Bildung verloren gehen darf und alle ein Recht auf Bildungserfolg bei jeder Individualität haben. Und so freuen wir uns, wenn wir am Ende der sechsten Klassen 65%-80% der Erika-Mann-Schülerinnen mit einer Empfehlung für ein Gymnasium oder eine Realschule entlassen. Und so freuen wir uns, wenn wir in den Vergleichsarbeiten in den zweiten und vierten Klassen im Leseverständnis weit über dem Landesdurchschnitt der Stadt liegen. Es sind für uns Indikatoren, auf dem richtigen Weg für die Kinder und mit den Kindern zu sein.

Wir freuen uns auf den Señor

Im Februar 2006 nahte dann der „große Tag", an dem wir eine lebendige Ganztagsgrundschule zeigen konnten. Viele Menschen erschienen: die Übersetzer, die Presse, die Bildungsverwaltung, das Bildungsministerium und mittendrin ein kleiner, sehr konzentriert wirkender Jurist mit einer Mimik, die gegen Null geht: Señor Vernor Muñoz. Er geht über die vom Schülerparlament 2003 umgestalteten Flure – die Silberdrachenwelten – und sieht überall offene Klassentüren und in kleinen Gruppen arbeitende Kinder – unsere Form von individualisierter Binnendifferenzierung. Señor Muñoz hört zu, manchmal scheint er wohlwollend zu nicken. In der integrierten Schulanfangsphase verweilt er, lässt sich die Jahrgangsmischung erläutern und die Lernberatungen, die bei uns die Zensurenzeugnisse bis einschließlich des vierten Jahrgangs ersetzen. Direkte Kinderfragen an ihn zaubern ein erstes Lächeln auf sein Gesicht. Wir flanieren weiter und landen bei einer Theaterprobe zu einem Kinderbuch von Erika Mann „A Gang of Ten". In der Inszenierung dieses Buches setzen sich die Schüler und Schülerinnen mit dem barbarischen Nationalsozialismus auseinander. Herr Muñoz ist beeindruckt, sieht und hört er doch, wie die Kinder am Ende der Grundschulzeit an der Erika-Mann-Grundschule ihre Sprache gefunden haben, letztlich ihren Weg zu demokratischem Grundverständnis und -verhalten.

Die Tür fällt zu

Der Zeitplan scheint ein wenig zu drängen – doch Herr Muñoz behält die Ruhe. Jetzt warten 15 ausgewählte Elternvertreter mit ihren Kindern bei Kaffee und Kuchen im Lehrerzimmer, um interviewt zu werden. Der gar nicht so kleine Raum scheint bersten zu wollen – doch nur für einen Moment, denn freundlich, aber sehr bestimmt komplimentiert der Sonderberichterstatter uns alle hinaus. Die Dolmetscher und er bleiben für die nächsten 45 Minuten – der Zeitplan wird dann gänzlich zusammengebrochen sein. Im gemeinsamen

Gespräch und im Interview unter vier Augen werden Eltern und Kinder zu ihrer Schule befragt. Dann dürfen wir wieder dazu kommen. Fröhliche Eltern und Kinder mit aufregungsroten Wangen strahlen mich an. Der Abschied naht. Fatih schenkt Señor Muñoz eine Glücksschuppe des Silberdrachens, denn Glück kann jeder brauchen. Da lacht der kleine Señor aus vollem Herzen. Er spricht: „Dies Glück nehme ich gerne mit als Zeichen, dass ihr das Glück habt, an eine Schule wie die Erika-Mann-Schule gehen zu können."

Was ist geblieben?

Unendlich stolz, fast feierlich gerührt sind die Eltern und Kinder. Sie saugen die Wertschätzung auf, die ihnen und ihrer nicht unbelasteten Situation von außen entgegengebracht wird. Wir waren es wert besucht zu werden. Wir sind gestärkt in unserem Weg, die Künste als universelle Sprache und als ein den ganzen Menschen bildendes Gesamtkonzept für uns gefunden zu haben.
Wir sind gestärkt in unserem Weg, Heterogenität und Vielfalt der Kinder als Reichtum anzunehmen und dialogisch Varietäten auszuhalten und weiterzuentwickeln. Das heißt auch, dass wir unser Bemühen um eine längere gemeinsame Beschulung über die sechs Grundschuljahre hinaus fortsetzen. So haben wir nun mit der Heinrich-von-Stephan-Oberschule ein Tandem mit Hilfe der Stiftung der Berliner Banken „Stiftung am Brandenburger Tor" gebildet, um für unsere Kinder mit Haupt- und Realschulempfehlungen einen synchronisierten gemeinsamen Bildungsübergang aufzubauen.

Erfahrungsbericht als Beitrag zum Sammelband „Recht auf Bildung – Zivilgesellschaftliche Stimmen zum Besuch von Vernor Muñoz in Deutschland“

Johann Greßirer

1. Zum Besuch

Herr Professor Muñoz weilte zu einem vereinbarten Besuch an der benachbarten Grundschule an der Hanselmannstraße in München-Milbertshofen. Während des Besuches an dieser Schule entschied Herr Prof. Muñoz spontan, die benachbarte Hauptschule an der Schleißheimer Straße, also unsere Schule, zu besuchen. Lediglich durch den Anruf eines Journalisten, der Prof. Muñoz begleitete, erfuhren wir wenige Minuten vorher von dem spontanen Besuch des Sonderbeauftragten.

Auf Wunsch von Professor Muñoz führten wir zunächst ein ausführliches Gespräch im Lehrerzimmer zu diversen Fragen wie der Schulorganisation, unterrichtlichen Problemen, Schülern mit Migrationshintergrund oder Fördermöglichkeiten. Neben Professor Muñoz und den Begleitern von Professor Muñoz nahmen seitens der Schule die beiden Schulsozialarbeiter und der Schulleiter teil. Ein seitens der Schule erweiterter Teilnehmerkreis war auf Grund des spontanen Charakters des Besuches nicht zu organisieren.

Im Anschluss daran besuchte Professor Muñoz zwei Klassen unserer Schule und nahm sich dabei ausgiebig Zeit für Gespräche mit den Schülern. Ferner wohnte Professor Muñoz einer Einzelförderung bei und führte mit diesem Schüler dann ein längeres Einzelgespräch.

2. Zur Schule

Die Hauptschule an der Schleißheimer Straße in München – Milbertshofen (Sozialraum 8) ist eine Hauptschule im sozialen Brennpunkt. Sie umfasst die Jahrgangsstufen 5 bis 9 und bietet Unterricht in elf Regelklassen sowie in einer Praxisklasse an. Kennzeichnend ist ein Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund von ca. 85 Prozent der Schülerschaft sowie eine nennenswerte Gruppe von Schülern aus Familien mit prekären sozialen Lebensumständen.

Die Schule hat sich seit dem Schuljahr 2005/06 zur offenen Form der Ganztagesschule in Kooperation mit der Schulsozialarbeit des Jugendamtes für die Jahrgangsstufen 5 und 6 sowie in Kooperation mit Stadtteilarbeit Milbertshofen e.V. seit dem Schuljahr 2006/07 für die Jahrgangsstufen 7 bis 9

entwickelt. Dies ist im Sozialraum 8 dringend notwendig, da die große Mehrzahl unserer Schüler/innen tagsüber unversorgt und sich selbst überlassen ist. Die Schule hat sich im Rahmen ihres Schulentwicklungsprozesses dazu entschlossen, neben dem Bereich der sozialen Kompetenzen besonders die Berufsvorbereitung und die Anbahnung von Ausbildungsfähigkeit in den Mittelpunkt des schulischen Arbeitens und Lernens zu stellen.

Die Hauptschule an der Schleißheimer Straße ist die einzige Münchner Hauptschule, die für den Schulversuch „Modularisierung" ausgewählt wurde und daran teilnimmt. Im Rahmen der oben dargestellten Überlegungen haben wir die Bearbeitung des Lernfeldes Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT) übernommen. Dieses Lernfeld beinhaltet die Fächer AWT, Werken-Textiles Gestalten, Hauswirtschaftlich-Sozialer Bereich, Kommunikationstechnischer Bereich, Gewerblich-Technischer Bereich, Buchführung und Informatik. Neben den grundsätzlich unverzichtbaren Teilen einer allgemeinen Bildung, die wir zu vermitteln haben, wird so die Berufsvorbereitung und die Anbahnung von Ausbildungsfähigkeit in den Fokus gerückt und begleitend der Erwerb der sozialen Kompetenzen gefördert. Dies erfolgt unter engagierter Mithilfe der Mitarbeiter der Schulsozialarbeit des Jugendamtes. Neben drei Werkstätten, zwei Informatikräumen und einer Schulküche steht seit dem Schuljahr 2006/07 auch ein Lern- und Übungsbüro zur Verfügung. Erste Schülerfirmen wurden bereits gegründet (Malerei, Büro, Töpferei). Zudem nehmen wir an Kreativität fördernden Projekten (K.I.D.D.S sowie Paul-Klee-Projekt in Kooperation mit der Fachhochschule München, Prof. Dr. Klöck) teil.

Durch die Entwicklung von Modulen, die auf die Lernnotwendigkeiten speziell unserer Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind, wird das Recht auf Bildung, das das Anliegen von Prof. Vernor Muñoz war, absichtsvoll und reflektiert umgesetzt.

Zusätzlich haben wir im Herbst 2006 bei einem pädagogischen Tag das Modell demokratischer Klassenführung im Rahmen unseres Schulentwicklungsprozesses fortentwickelt. Neben der bereits seit vielen Jahren bestehenden Gruppe der Schülerstreitschlichter wurden für die gesamte Schule die Klassenratsarbeit sowie der dadurch verbessert mögliche Einbezug der einzelnen Klassen mittels der Klassensprecherversammlung bei der gemeinsamen (Fort-)Entwicklung schulischer Regeln vereinbart und konzeptionell verankert.

Hoher Besuch der UN in IGS (Aus dem Schulinfo der Integrierten Gesamtschule Bonn)

Jürgen Nimptsch

Auf Vorschlag des Bundesbildungsministeriums besuchte UN-Sonderberichterstatter Vernor Muñoz am Freitag, 17.02.06, als einzige Schule in Nordrhein-Westfalen die IGS Bonn-Beuel als *„die Idealform der Integrierten Gesamtschule"* (FAZ vom 11.02.06).

Als Sonderberichterstatter überprüft Senor Muñoz, der aus Costa Rica stammt und dort Professor für Rechtswissenschaft ist, warum der Bildungserfolg der deutschen Schülerinnen und Schüler laut PISA-Studie im deutschen Schulsystem sehr stark von der sozialen Herkunft abhängt. 2004 hatte die zweite PISA-Studie mit dem Ergebnis schockiert, dass in keinem anderen Land die Nachteile für Kinder aus zugewanderten Familien so groß sind wie in Deutschland. In der Förderung von Kindern aus sozial schwachen Familien erhielt Deutschland leider die Note „ungenügend", *„Ein Armutszeugnis für das Land und auch ein Problem für die deutsche Volkswirtschaft"* (WamS 19.02.06).

Da diese Ergebnisse an der Integrierten Gesamtschule Bonn-Beuel nachweislich nicht vorzufinden sind und die Deutsche Bundesregierung bemüht ist, deutsche Erfolgsbeispiele in der „Nach-PISA-Zeit" zu dokumentieren, wurde die IGS Bonn-Beuel als Besuchsort ausgewählt. In Begleitung von Herrn Muñoz erschienen Oberbürgermeisterin Bärbel Dieckmann, selbst Vorsitzende der „UN-Weltkonferenz der Bürgermeister" und der Staatssekretär im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Herr Günter Winands, der zum ersten Mal die IGS Bonn-Beuel besuchte. Muñoz, begrüßt von 25 Schülerinnen und Schülern aus 25 Nationen in ihrer jeweiligen Landessprache und mit einem „Welcome" der Schulband, zeigte sich vom „warmherzigen Empfang" sehr beeindruckt und bedankte sich nach dem dreistündigen Besuch mit dem Eintrag im Gästebuch der Schule: *„Ich versichere Ihnen meine Dankbarkeit und Anerkennung für Ihre wertvolle Arbeit ... Sie ist ein Leuchtturm für das Leben und Lernen"*.

Muñoz nahm Gelegenheit zum Besuch von Unterrichtsstunden (Spanisch Jg.9, Technik Jg. 5 und Sport Jg. 12) und nutzte die Möglichkeit, sich im Gespräch mit Vertretern der SV, der Schulpflegschaft, des Kollegiums und der Schulleitung eingehend über die schulpolitische Situation zu informieren. Dabei wurden durch Stellungnahmen von Bärbel Dieckmann und Günter Winands auch die unterschiedlichen Positionen der Parteien zum Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen deutlich. Dabei zeigte sich Muñoz sehr gut informiert und bat den Staatssekretär um nähere Erläuterung, was diesen zur Hoffnung berechtige, dass Migrantenkinder in wenigen Jahren an den Haupt-

schulen bessere Ergebnisse erzielen könnten. Ganz Diplomat verlieh er abschließend der Hoffnung Ausdruck, er könne vielleicht mit seinem Besuch in Deutschland als „Katalysator“ wirken, um die unterschiedlichen Positionen anzunähern. Dass sich Muñoz als unabhängiger Berichterstatter versteht, hatte er tags zuvor in München gezeigt, als er sich aus dem Telefonbuch eine Schule heraussuchen ließ, die er unangemeldet aufsuchte. Trotz einer vom Bundesbildungsministerium ursprünglich vorgesehenen „Nachrichtensperre“ berichteten mehrere Rundfunksender und auch das WDR-Fernsehen über den Muñoz-Besuch in der IGS Bonn-Beuel. Dabei kamen auch Schülerinnen und Schüler der IGS zu Wort. Auch im Landtag von Nordrhein-Westfalen fand der Besuch Beachtung; Erwähnung fand dort der Umstand, dass offenbar gerade eine Gesamtschule geeignet sei, auf Stärken im deutschen Bildungssystem aufmerksam zu machen. Muñoz wird seinen Bericht im nächsten Jahr den Vereinten Nationen vorlegen.

Staatsministerium für Arbeit
und Sozialordnung, Familie und Frauen München, im Januar 2007
Bayern

Der UN-Sonderberichterstatter, Herr Prof. Vernor Muñoz, hat am 16. Februar 2006 Bayern besucht und sich über den Stand der Integration von Migranten informiert.

Besuch der IG – InitiativGruppe Interkulturelle Begegnung und Bildung e.V., München (www.initiativgruppe.de)

Die seit mehr als 30 Jahren in der Integrationsarbeit tätige Initiativgruppe bietet verschiedene Maßnahmen an. Genannt wurden insbesondere die Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz, die „Mama lernt Deutsch"-Kurse, das „Netz für Kinder", die von Ehrenamtlichen geleistete Schülerförderung, die ausbildungsbegleitenden Hilfen und die Projekte zur beruflichen Integration von Frauen.

In der Diskussion bestand Einigkeit, dass mit dem Zuwanderungsgesetz und der damit für alle Migranten verbundenen Möglichkeit zur Teilnahme an Sprachkursen ein richtiger Weg der Integrationsförderung eingeschlagen wurde.

Die Initiativgruppe hat darauf hingewiesen, dass die Sprachförderung durch die Integrationskurse im Umfang von 600 Unterrichtsstunden für Jugendliche zu wenig ist. Damit wurde aus der Praxis die bereits von der Staatsregierung erhobene Forderung nach Erhöhung der Stundenzahl bekräftigt.

Gespräch im Sozialministerium

In Ergänzung des ersten Termins wurde im Gespräch im Sozialministerium das bayerische Konzept „Integration durch Sprachförderung und begleitende Hilfestellung" vorgestellt. Herr Prof. Muñoz nahm dieses Konzept, das ihm auch in schriftlicher Fassung zur Verfügung gestellt wurde, interessiert zur Kenntnis. Betont wurde, dass in Bayern die Schulpflicht auch für Kinder von Asylbewerbern besteht.

Herr Prof. Muñoz informierte sich im weiteren Verlauf des Gesprächs – und ohne direkten Bezug zur Integrationsthematik – über folgende Arbeitsbereiche des Sozialministeriums:

- allgemeine Gleichstellungspolitik,
- geschlechterspezifische Bildung und Erziehung in vorschulischen Einrichtungen, Berücksichtigung des interkulturellen Kontextes,

- häusliche Gewalt gegen Frauen,
- Transferleistungen für Familien,
- Einfluss der katholischen Kirche auf die Erziehung in Bayern,
- praktische Umsetzung der Kinderrechtskonvention/Partizipation von Kindern und Jugendlichen.

Das Sozialministerium informierte hierzu über

- die Maßnahmen auf dem Gebiet der Gleichstellungspolitik (u. a. Bericht an den Bayerischen Landtag),
- das Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (hier insb. „Gewichtungsfaktor“ 1,3 bei Kindern mit Migrationshintergrund),
- die Strategien und Maßnahmen der geschlechtsspezifischen und koedukativen Erziehung und Bildung exemplarisch am Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan,
- die günstigen Bildungschancen von Mädchen und jungen Frauen in Bayern (arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, spezielle ESF-Förderprogramme für Frauen und anlassbezogene Aktionen – girls day),
- das Aktionsprogramm gegen „Häusliche Gewalt“,
- die Situation der Familien in Bayern (Informationen zur Frauen- und Müttererwerbstätigkeit, Landeserziehungsgeld),
- das hohe Engagement im Bereich der Kindertagesbetreuung durch öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe, insbesondere auch der Kirchen; Darstellung des Subsidiaritätsprinzips,
- die Umsetzung UN-Kinderrechtskonvention, insbesondere im Bereich der Partizipation (Information über Aktionsprogramm des Bayerischen Jugendrings und Kampagne des Sozialministeriums „Ein Koffer voller Kinderrechte“ und aktuelle Forschungsprojekte des Deutschen Jugendinstituts).

Das Gespräch fand in einer entspannten Atmosphäre statt. Herr Prof. Muñoz zeigte hohes Interesse an den bayerischen Konzepten. Kritik wurde im Verlauf des Gesprächs nicht geäußert.

AMARO KHER – Schulprojekt für Roma-Kinder – Eindrücke und Ergebnisse vom Besuch des UN-Gesandten

Marlene Tyrakowski

Herr Prof. Muñoz besuchte am18.2.2006 unser Schulprojekt *„Amaro Kher“*. Er war nach eigenen Worten beeindruckt von der Lebendigkeit und der Neugier der Kinder, die wie an einem normalen Schultag – ohne große Rücksicht auf den hohen Besuch – spielten, lernten, bastelten und in der Turnhalle tobten. Herr Muñoz ließ sich Intention und pädagogische Praxis des Projektes erläutern und setzte sich dann mit den Kindern und ihren Eltern, mit den Pädagogen und schließlich mit den Vertretern der anwesenden Institutionen (Bezirksregierung Köln, Dezernat Bildung der Stadt Köln, Integrationsministerium NRW, Schulamt Köln, Aktion *„Wir helfen“* und Rom e.V.) zusammen.

Für unser Projekt waren folgende Eindrücke und Ergebnisse bei dem Besuch des UN-Gesandten Herrn Muñoz besonders wichtig: Er lobte unser Projekt als vorbildlich für den Versuch, wenigstens einigen Kindern aus der extrem unterprivilegierten Gruppe der Roma eine Chance auf Bildung zu eröffnen. Für uns wichtig war dabei die Wertschätzung unserer Pionierarbeit mit einer relativ kleinen Gruppe von 20-30 Roma-Kindern. Seine Einschätzung, dass die in Amaro Kher entwickelten Bildungschancen für die Kinder zunichte gemacht werden, wenn Kinder und Eltern unter ständiger Abschiebedrohung leben müssen und ihre Unterbringung in Flüchtlingsheimen keinerlei Möglichkeit für Kinder bietet, sich zurückzuziehen oder auch nur ruhig schlafen zu können, hat unser Engagement, bessere Wohn- und Lebensbedingungen für unsere Schülerinnen und Schüler zu fordern, bestärkt.

Die Anerkennung und das Lob von Herrn Muñoz, dass in Amaro Kher die Bindung an die eigene Sprache, Kultur und Tradition der Roma vor allem durch muttersprachliche Pädagoginnen bei den Kindern gefördert werde, zeigt uns den Weg, wie integrative Pädagogik unter Wahrung und Anerkennung der eigenen Sprache und Kultur möglich wird. Mit der Forderung, dass unser Projekt längerfristig von staatlicher Seite nicht nur unter dem Aspekt der Kriminalprävention erfolgen solle, sondern vielmehr an erster Stelle die Anerkennung des Rechtes auf Bildung stehen müsse, hat uns Herr Muñoz wichtige Argumentationshilfe gegeben.

Für Roma-Kinder dieses Recht auf Bildung einzufordern, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus und der Zeit, die sie hier in Deutschland bleiben können, sehen wir als wichtigen Schritt, Flüchtlingskindern bestehende Rechte zu gewähren. Für uns bedeutet dies, auch Kinder in Amaro Kher zu beschulen, deren Aufenthaltsrecht ungeklärt ist und die das Ziel des Übergangs in die Regelschule vielleicht nicht erreichen werden. Wir bemühen uns, die Roma-Kinder – ganz im Sinne von Herrn Muñoz – einzeln und nach

ihren individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten zu fördern. Die Umsetzung seiner Vorstellung, dass Migranten-Kinder nicht dem deutschen Schulsystem angepasst werden sollten sondern das Schulsystem der veränderten Situation, ist für uns pädagogisches Programm im Schulprojekt.

Informationen zum Projekt Amaro Kher (vgl. Flyer)

Amaro Kher ist ein Schul- und Bildungsprojekt des Rom e.V. zur Integration von Roma-Flüchtlingskindern und ihren Familien in Köln. Bisher nicht beschulte Kinder aus Flüchtlingsheimen werden hier an einen regelmäßigen Schulbesuch gewöhnt und auf den Besuch in der Regelschule vorbereitet. Amaro Kher ist zentraler Baustein eines Modellprojektes des Jugendamtes der Stadt Köln und wird vom NRW und u.a. von den Stiftungen *„wir helfen“* und *„Aktion Mensch“* unterstützt.

Roma und Schule in Köln

In Köln leben ungefähr 7000 deutsche und nicht-deutsche Roma und Sinti. Davon sind ca. 3500 Roma-Flüchtlinge mit einem ungesicherten Aufenthaltsstatus. Dies bedeutet ein Leben unterhalb der Armutsgrenze, Arbeits- und Ausbildungsverbot, fehlende Reisefreiheit und eingeschränkte medizinische Versorgung. Schätzungsweise 2500 Kinder und Jugendliche in Köln sind lediglich *„geduldet“*. Roma werden von ihrer Umgebung als *„Zigeuner“* diskriminiert, und es wird ihnen oftmals mit Ablehnung und Misstrauen begegnet.

Die Kinder leben mit ihren Familien meist gettoisiert in Heimen, auf engstem Raum und unter schlechten hygienischen Verhältnissen. Es mangelt an Voraussetzungen für soziales und schulisches Lernen wie überhaupt für eine gesunde kindgerechte Entwicklung.

Erst seit 2005 sind diese Kinder in NRW schulpflichtig. Manche sind völlig sich selbst überlassen, haben unendlich viel Zeit, die sie auf der Straße oder schlimmstenfalls im kleinkriminellen Milieu verbringen. Die durch Bürgerkrieg und Vertreibung teilweise traumatisierten und oft vernachlässigten Kinder brauchen dringend intensive pädagogische und teilweise auch medizinische oder therapeutische Hilfe und Betreuung.

Zwei Jahre Projekterfahrung zeigen, dass in Amaro Kher mit seinem niedrigschwelligen pädagogischen Angebot den meisten Kindern der Einstieg und regelmäßige Besuch der Ganztagsschule gelingt. Die Umschulung in die Regelschule ist der nächste Schritt und dauert für die einzelnen Kinder unterschiedlich lange.

Amaro Kher – Ganztagsschule für Roma-Kinder

Seit 2004 arbeitet ein pädagogisches Team erfolgreich mit Kindern und Familien aus den Bürgerkriegsgebieten des ehemaligen Jugoslawien. Muttersprachliche Mediatorinnen schaffen einen schnellen und vertrauensvollen Zugang zu den Familien und motivieren die Kinder für den Schulbesuch in Amaro Kher.

Mit Beginn des dritten Projektjahres werden regelmäßig 30 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Eine Erweiterung auf 40 Kinder ist geplant. Die 5-13jährigen Schülerinnen und Schüler sind in drei Gruppen eingeteilt: Sprachförderung und Schulvorbereitung für 5- bis 7-Jährige, Primarstufe für 6- bis 10-Jährige, Sekundarstufe I für 10- bis 13-Jährige. Förder- und Freizeitangebote ergänzen das Schulangebot am Nachmittag: Hausaufgabenbetreuung, Sprach- und Deutschförderung, EDV-Unterricht, Theater-AG, Mal- und Kunstkurse, Musik und Tanz, Freizeitaktivitäten, Ballsport, Schwimmen, Spiel, Ausflüge.

Schulalltag in Amaro Kher

Die kleineren Kinder werden regelmäßig morgens mit zwei eigenen Schulbussen aus den Heimen abgeholt und nachmittags zurückgebracht. Der Schultag beginnt mit dem Frühstück.

Ab 9:30 Uhr bis 13:00 Uhr findet der Unterricht statt. Anschließend essen die Kinder gemeinsam mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu Mittag. Von 13:30 Uhr bis 14:00 Uhr werden Hausaufgaben betreut, und danach gibt es Förder- und Freizeitangebote bis um 16:00 Uhr. Regelmäßige kinderärztliche Sprechstunden sowie Bewegungs- und Sprachtherapien unterstützen die pädagogische Arbeit.

Amaro Kher – Familienarbeit

Die erfolgreiche Beschulung der Kinder in Amaro Kher ist nur möglich, weil die Familien mit ihren großen Existenz- und Aufenthaltsproblemen einbezogen werden. In enger Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, der Jugendgerichtshilfe und den Wohnversorgungsbetrieben werden Hilfsangebote und Kontakte zur Sozialberatung des Rom e.V. vermittelt. Im regelmäßig stattfindenden *„Elterncafé“* besprechen die Eltern wichtige Schul- und Erziehungsfragen mit den Lehrerinnen und Lehrern.

Bildungs- und Kulturzentrum

In Amaro Kher werden auch für Eltern und erwachsene Geschwister regelmäßige Bildungsangebote gemacht. Seit Oktober 2005 läuft erfolgreich ein Alphabetisierungs- und Deutschkurs für Frauen. Im September 2006 wurde ein EDV- und Internetkurs für interessierte Roma-Eltern begonnen. Amaro Kher will als Ort interkultureller Begegnung die Ausgrenzung und Isolation der Roma-Familien ein Stück weit aufheben. Hier gibt es Räume und Möglichkeiten, die eigenen Traditionen (Sprache, Feste, Literatur, Musik, Kunstgewerbe) zu pflegen und zu vermitteln. Mit Informations- und Kulturveranstaltungen sollen gegenseitiges Interesse und Kontakte zwischen Roma und Nicht-Roma in Köln gefördert werden.

Die Arbeit des Rom e.V.

Der e.V. arbeitet seit 20 Jahren als interkultureller Verein für die Verständigung von Roma/Sinti und Nicht-Roma/Sinti. Er engagiert sich für das Bleiberecht und menschenwürdige Lebensbedingungen von Roma und Sinti in Köln. Arbeitsbereiche sind Schul- und Bildungsarbeit, Sozialberatung und Integrationsunterstützung in Schulen und Wohnvierteln. Der Rom e.V. unterhält das größte Archiv und Dokumentationszentrum zur Kultur und Geschichte der Roma in Europa. Es wurde 1999 von Bundestagspräsident Wolfgang Thierse eröffnet. Weiterer Schwerpunkt ist die Förderung und Erhaltung der Roma-Sprache *„Romanes“*. Der Verein veröffentlicht regelmäßig einen Informations-Rundbrief. Als Trägerverein zahlt der Rom e.V. zu allen öffentlichen Fördermitteln einen hohen finanziellen Eigenanteil. Wir bitten deshalb um Spenden für die schulische Integrationsarbeit in Amaro Kher. Der *„Verein zur Förderung der Roma in Köln e.V.“* freut sich über neue Fördermitglieder.

Unterstützung für Amaro Kher

Viele Aufgaben können im Schulprojekt nur durch ehrenamtliche Unterstützung und Spenden erfüllt werden. Pädagogische Einzelförderung, intensive Hausaufgabenbetreuung sind ebenso wie die Gestaltung eines Spielplatzes und Schulgartens nur durch diese Unterstützung möglich. Wir bitten deshalb um ehrenamtliche Unterstützung und Spenden für die pädagogische Arbeit in Amaro Kher.

Besuch des VN-Sonderbotschafter Prof. Vernor Muñoz an Münchner Schulen im Februar 2006
Erfahrungsbericht der Grundschule Hanselmannstraße

Am 16.02.06 besuchte Herr Prof. Muñoz mit einer Delegation unsere Grundschule.

Daten zu unserer Schule:

- 420 Schüler
- davon 229 ausländischer Herkunft, aus 32 Nationen
- Kinder kommen größtenteils aus bildungsfernen und sozial schwachen Familien
- 18 Klassen
- 2 Sprachlernklassen
- 28 Lehrer und Fachlehrer
- besondere Angebote:
  - Vorkurse in Deutsch für Migrantenkinder ab Kindergarten
  - Zusätzliche Förderstunden in der deutschen Sprache für Migrantenkinder mit Sprachdefiziten
  - Sprachkurse in Deutsch für Mütter und Väter
  - erweiterter Musikunterricht
  - Benimmstunden
  - Hausaufgabenbetreuung
  - Computerkurse
  - Lernwerkstatt

Prof. Muñoz zeigte großes Interesse an den Förder- und Integrationsmaßnahmen für unsere ausländischen Schüler. Mit Erstaunen und zum Teil mit Ungläubigkeit nahm er die vielfältigen zusätzlichen Angebote für die Schüler zur Kenntnis.

Dass sich die Kinder und Lehrer wohl an dieser Schule fühlen, nahm er wahr, wollte es aber selbst von ihnen wissen. Spontane Frage an eine Lehrerin, die er allein sprechen wollte: „Wie geht es Ihnen an der Schule? Werden Sie von der Schulleitung unterstützt?“ An einen Schüler gewandt: „Wie gefällt es Dir an der Schule?“

Die Grundschule Hanselmannstr. schien in keiner Weise mit dem Bild überein zu stimmen, dass sich Herr Prof. Muñoz von einer deutschen Schule gemacht hatte. Seine Frage, in wieweit diese Schule eine Ausnahme in der Schullandschaft sei, lässt diese Annahme zu.

Er würdigte das Engagement der Lehrer und die gute Atmosphäre.

Selbst Pressemitteilungen, die die Grundschule Hanselmannstr. als eine „Vorzeigeeinrichtung“ bezeichneten, lassen erkennen, wie wenig Kenntnis

die Öffentlichkeit über die Arbeit an bayerischen Schulen hat, denn unsere Schule ist keine Ausnahme, sondern wir sind eine von vielen engagierten Bildungseinrichtungen.

Herr Prof. Muñoz erlebte einen ganz normalen Schulalltag, wie es der Stunden- und Monatsplan vorsah:

- musizieren in einzelnen Klassen
- Arbeit am Computer
- Theater mit dem Thema „gegen Gewalt“
- Lernen in der Lernwerkstatt
- Deutsch, Mathematik
- Förderstunden in kleinen Gruppen
- Lernen in den Sprachlernklassen, usw.

Und diesem Alltag schien man ungläubig gegenüber zu stehen, ein Teil der Presse sprach sogar von „Inszenierung“.

Ich denke, es ist an der Zeit, die Arbeit an der Schule öffentlicher und transparenter zu machen. Lehrer und Schüler brauchen sich nicht zu verstekken und sich ständig zu rechtfertigen.

In den Schulen wird sehr engagiert gearbeitet, darauf können wir stolz sein!

Gez.
Ulrike Wanner
Rektorin

Besuch des UNO – Sonderberichterstatters im Februar 2006

Brigitte C. Wilhelm

Irritationen lösten Zeitungsartikel über den Besuch des Sonderberichterstatters an Berliner Schulen aus. Problemschulen, Schwierigkeiten bei der Integration, mangelnde Bildungsmöglichkeiten oder Bildungspotentiale wurden in den Vordergrund gestellt. Sicher ist bei der Vielfalt der Besuche und Gespräche eine tiefgehende Darstellung erschwert.

Dennoch möchte ich für den Besuch Folgendes rückmelden:

1. Sonderberichterstattung über Bildung weltweit mit den unterschiedlichen Ausstattungen, Schwerpunkten und Zielen gibt einen vielfältigen Überblick über Schulbildungszielvorstellungen und realistische Umsetzungsmöglichkeiten.
2. Bildung in den verschiedenen Ländern wird, geht man von ‚best practice' aus, länderübergreifend vorgestellt und verbindet.
3. Gespräche mit den Zielgruppen Schüler, Lehrer, Eltern ermöglichen einen Einblick in Sichtweisen der drei Personengruppen, die umfassend Schule gestalten.
4. Folgende Fragen bleiben offen:
   - Kann es eine UNO – Berichterstattung über Bildung in den besuchten Ländern geben, die die Realität annähernd wieder gibt ?
   - Gab es vor Antritt der Reise von Herrn Muñoz eine Strategie, wie eine qualitative Feststellung über Bildung und Bildungsmöglichkeiten getroffen werden kann?
   - Was stand bei der Beobachtung und den Gesprächen im Vordergrund?
   - Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen
   - Chancen für Kinder mit Migrationshintergrund
   - Förderung von Kindern aus einkommensschwachen Familien
   - Förderung von besonders Talentierten, Begabten
   - Schulklima und Umgangsformen
   - Stützung von Kindern mit Behinderung
   - Schulqualität und Personalmanagement
5. Die Robert – Jungk – Oberschule, die Europaschule mit dem Sprachenschwerpunkt Polnisch ist, hatte die Gelegenheit, Schüler über länderübergreifende Begegnungen und Projekte berichten zu lassen. UNESCO-Arbeit unter anderem zum Thema Menschenrechte, Lebenselixier Wasser wurde vorgestellt und Unterricht, schülerorientiert in Teamarbeit gezeigt. Eine Führung von Schülern durchs Schulhaus mit Erläuterungen sollte auch die Identifikation mit dem Schulbetrieb verdeutlichen.

Mögen diese oben beschriebenen Punkte, aufgeworfenen Fragen und Besuchserfahrungen zu weiterem Interesse und zur Förderung von Bildung beitragen.

Brigitte C.Wilhelm
Mitglied des
ASP Network der UNESCO,
Regionalkoordination Berlin,
Robert-Jungk-Oberschule,
Staatliche Europaschule

Sächsische Str. 58
10707 Berlin

Autorenspiegel

Amsler, Peter ist Menschenrechtsreferent des Nationalen Geistigen Rates der Bahá'í in Deutschland in Berlin und Sprecher der Arbeitsgruppe Menschenrechtsbildung im Forum Menschenrechte.

Bambal, Banu ist Mitarbeiterin im AntiDiskriminierungsBüro (ADB)/ Öffentlichkeit gegen Gewalt (ÖgG) e.V. in Köln.

Bastian Becker, Barbara ist Psychoanalytikerin für Kinder, Jugendliche und Eltern in eigener Praxis in Bensheim. Sie war vorher 13 Jahre sozialpädagogisch in der Odenwaldschule in Oberhambach tätig.

Demmer, Marianne ist stellvertretende Vorsitzende der Bildungsgewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Die GEW ist die größte Interessenvertretung der Beschäftigten im Bildungsbereich – von der frühen Bildungsphase bei zur Weiterbildung. Die GEW engagiert sich für die Weiterentwicklung von Bildung, Erziehung und Wissenschaft.

Demmer-Dieckmann, Irene, Dr., ist Dozentin am Institut für Erziehungswissenschaften der Technischen Universität in Berlin mit dem Schwerpunkt Integrationspädagogik..

Dirim, **İnci,** Dr., Sprachwissenschaftlerin, ist Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hannover.

Edelstein, Wolfgang, Prof. Dr. Dr. h.c., ist Direktor em. am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und Honorarprofessor an der Freien Universität Berlin.

Enderlein, Oggi, Dipl. Psych., ist Projektleiterin in der Werkstatt „Schule wird Lebenswelt" in Berlin, freiberufliche Kinder- und Jugendpsychologin und Supervisorin BDP.

Fritzsche, Karl-Peter Prof. Dr.**,** ist Inhaber des UNESCO-Lehrstuhls für Menschenrechtsbildung und Mitbegründer der „Arbeitsstelle Menschenrechte“ an der Universität Magdeburg sowie Mitglied des Bundesvorstandes der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung.

Klundt, Michael ist Politikwissenschaftler und Lehrbeauftragter an der Abteilung für Politikwissenschaft der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Knauer, Sabine, Dr., ist Grund- und Sonderschullehrerin, Sozialpädagogin und freuberufliche Schulentwicklungsberaterin in Berlin.

Koch, Hans Konrad, Ministerialdirigent, ist Leiter der Unterabteilung „Lebenslanges Lernen, Bildungsforschung, Weiterbildung“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung in Berlin.

Koch, Ute, Dr., ist Geschäftsführerin des Katholischen Forums „Leben in der Illegalität“ in Berlin.

Kolat, Kenan, Dipl.-Ing., ist Bundesvorsitzender der Türkischen Gemeinde in Deutschland (TGD) in Berlin.

Krabel, Jens ist pädagogisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter bei Dissens e.V. in Berlin und Projektleiter des EU-Projekts „Gender Loops – Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen und in der Erzieher/innenausbildung“.

Krappmann, Lothar, Dr., ist Professor für Soziologie der Erziehung an der Freien Universität Berlin und gegenwärtig Gewähltes Mitglied des UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes sowie emeritiertes Mitglied des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. Er war Vorsitzender der Sachverständigenkommission zur Erarbeitung des 10. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung.

Lohrenscheit, Claudia, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Menschenrechte in Berlin für den Bereich Menschenrechtsbildung.

Ludwig-Körner, Christiane, Dr., Dipl. Psychologin, ist Professorin am Fachbereich Sozialwesen an der Fachhochschule Potsdam.

Neumann, Ursula, Dr., ist Professorin am Institut für international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Ham-

burg und Leiterin der Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung/Intercultural Studies.

Overwien, Bernd, Dr., ist Gastprofessor für die Didaktik der Sozialkunde und Leiter der Arbeitsstelle Globales Lernen und Internationale Kooperation an der TU Berlin, Arbeitsschwerpunkte sind Globales Lernen, Internationalisierung der Hochschulen und Informelles Lernen.

Preissing, **Christa,** Dr., Diplom-Soziologin, ist Geschäftsführerin im Institut für den Situationsansatz der Internationalen Akademie (ISTA) an der FU Berlin sowie für die Internationale Akademie (INA) Trägervertreterin in der Tochtergesellschaft INA.KINDER.GARTEN – Träger von Kindertagesstätten in Berlin.

Prengel, Annedore, Dr., ist Professorin für Grundschulpädagogik/ Anfangsunterricht am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam mit den Schwerpunkten Erziehungswissenschaft/Anfangsunterricht, Soziales Lernen, Integration Behinderter.

Riebau, Ulf, Dipl. Sozialwissenschaftler war Sprecher der niedersächsischen Volksinitiative für Lernmittelfreiheit und freie Schülerbeförderung und Elternvertreter im Schulausschuss der Stadt Oldenburg.

Rieger, Uta, Dipl. Sozialwirtin ist Projektreferentin in einem gemeinsamen Projekt des UNHCR mit dem Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge der UNHCR-Zweigstelle in Nürnberg und Consultant für UNHCR.

Stark, Martin leitet den Jesuiten-Flüchtlingsdienst Deutschland und vertritt das Erzbistum Berlin in der Härtefallkommission.

Thiemann, **Anne,** Dipl. Sozialpädagogin und Master of Social Work („Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession"), ist Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Menschenrechte in Berlin mit Schwerpunkt Menschenrechtsbildung mit Kindern und Jugendlichen.

Wagner, Petra, war Koordinatorin des Projekts KINDERWELTEN (2000-2003) und ist Leiterin des Folgeprojekts sowie Mitautorin des Entwurfs zum Berliner Bildungsprogramm 2003.

Weimann, Mike, Dipl. Pädagoge, ist Mitbegründer der Berliner Kinderrechtsgruppe KinderRÄchTsZÄnker – K.R.Ä.T.Z.Ä. und Autor von Publikationen zum Wahlrecht für Kinder.

Zschipke, Katja ist Studentin im Lehramtsstudiengang Grundschulpädagogik/Sek I an der Universität Potsdam

Autorenspiegel Internet (Dokumente)

Babbe, Karin ist Schulleiterin der Erika Mann Grundschule Berlin-Wedding.

Böger, Klaus war während des Muñoz-Besuchs Berliner Bildungssenator und Stellvertretender Präsident der KMK.

Burtscher, Reinhard, Dr. ist Professor an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen in Berlin.

Eckinger, Ludwig, Dr. ist Bundesvorsitzender des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE).

Greßirer, Johann ist Schulleiter der Volksschule Schleißheimerstraße in München.

Kittel, Claudia ist Referentin der Koordinierungsstelle National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (NC) in Berlin.

Maclean, Rupert, Dr., ist Director des UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

Maywald, Jörg, Soziologe, Geschäftsführer der Deutschen Liga für das Kind und Sprecher der National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland.

Möller, Lutz, Dr., ist Referent für Wissenschaft und Menschenrechte der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK).

Nimptsch, Jürgen ist Schulleiter an der Integrierten Gesamtschule Bonn Beuel.

Schöler, Jutta, Dr. ist Professorin em. für Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Berlin.

Sozialministerium Bayern: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen.

Steinert, Winfried E., war zum Zeitpunkt des Muñoz-Besuchs Vorsitzender des Bundeselternrats.

Tyrakowski, Marlene ist Projektleiterin von Amaro Kher (Schulprojekt für Roma Flüchtlingskinder) in Köln.

Wanner, Ulrike ist Schulleiterin der Grundschule Hanselmannstraße in München- Milbertshofen.

Wilhelm, Brigitte C. ist Mitglied des ASP Network der UNESCO und Regionalkoordinatorin für die UNESCO-Projektschulen in Berlin.