Kinderrechte
Zur politischen Bildung in der Grundschule

Hans Brügelmann
Universität Siegen

I Politische Bildung in der Grundschule: Ein kurzer Rückblick [Hans Brügelmann]

Um die politische Bildung in der Grundschule scheint es still geworden zu sein. Ende der 60er Jahre erlebte sie einen Aufschwung, wie aus dem Nichts, der durch den Zeitgeist gefördert, aber nicht auf Dauer fundiert wurde (vgl. die Ansätze bei Mildner 1970; Urban 1970/72; Ackermann u.a. 1973; Beck 1973 ff.). Rückhalt gewann diese Entwicklung daraus, dass damals die ersten empirischen Studien erschienen, die die Bedeutung der frühen Kindheit auch für die politische Sozialisation belegten (Hyman 1959/69; Greenstein 1965; Dawson/ Prewitt 1968; Hess/Torney 1968; Easton/Dennis 1969; für die Diskussion in der Bundesrepublik aufgearbeitet bei: Behrmann 1969; Harnischfeger 1970; Nyssen 1970; Wasmund 1971).

In den Lehrplänen, in den Schulbüchern und vor allem in den Schulen selbst ist nur noch wenig wahrzunehmen von dem Aufbruch, der sich vor 30 Jahren fast dramatisch ankündigte und auch in konkreten Materialien und Unterrichtseinheiten niederschlug. Aber dieser Eindruck könnte trügen. Wesentliche Veränderungen in der Pädagogik spielen sich oft unter der Oberfläche ab.

Zwei kurze Hinweise. Die Beilage „Dritte Welt in der Grundschule“ zu den großen Grundschulzeitschriften (inzwischen programmatisch umbenannt in „Eine Welt in der Schule“) erscheint demnächst im 20. Jahrgang. Das Projekt an der Universität Bremen hat über diese Jahre hinweg eine Fülle von Unterrichtseinheiten und Materialien entwickelt, aber auch Tagungen veranstaltet, die den Blick auf gesellschaftliche Bedingungen des Alltagslebens in anderen Ländern - und über diesen Kontrast auch bei uns - geschärft haben.

Die Rechte der Kinder und ihre Gefährdung können im kulturellen und historischen Vergleich, also über Kontrasterfahrungen des Alltags auch Grundschulkindern bewusst gemacht werden. Es muss also nicht gleich ein neues Fach sein, das neue Ideen in den Schulalltag transportiert. Oft sind konkrete Arbeitshilfen, die sich z. B. im Sachunterricht, im Religionsunterricht oder für ein fächerübergreifendes Projekt verwenden lassen, wesentlich wirkungsvoller. Besonders eindrucksvoll illustriert das gerade erschienene Themenheft „Holocaust als Thema der Grundschule“ („Die Grundschulzeitschrift“ No. 97(1996), wie Kinder auf ernsthafte und sensible Weise auf politische Grundfragen angesprochen werden können. Gertrud Beck, die Moderatorin

dieses Heftes, arbeitet seit 30 Jahren in diesem Bereich und gehört damit zu den wenigen, die zur Kontinuität politischer Bildungsarbeit in der Grundschule beigetragen haben.

Ein zweiter Hinweis: Es sind nicht nur die Inhalte, die die Erfahrungen der Kinder in der Schule prägen: „Die Diskussion um politische Bildung in der Grundschule hat sehr früh und sehr klar gesehen, dass schulisches Lernen nicht nur die Auswahl und didaktische Aufbereitung der politisch-sozialen Lerngegenstände betrifft, sondern auch die Art, in der das schulische Lernen organisiert ist.“ So schreiben Gertrud Beck und Gerold Scholz (1996: 18), die vier Jahre lang eine Grundschulklasse begleitet haben, um die sozialen Lernprozesse in einer solchen Gruppe im Detail zu beobachten und zu analysieren. Seit den reformpädagogischen Versuchen der 20er Jahre gibt es eine Tradition politischer Bildung in der Grundschule, die nicht so sehr in fachlichen Zugriffen, sondern in der Gestaltung des Schullebens sichtbar wird.
Andreas Flitner (1992: Kap. 5) nennt zwei Ansätze:

- die Gemeinwesenschule, die sich zur politischen Gemeinde hin öffnet, auch an ihrem Leben teilhat—heute wiederbelebt (bzw. „re-importiert“ aus dem angelsächsischen Schulwesen) als „community school“;
- die Idee der „Kinderrepublik“, die sich als kleiner „Staat im Staat“ versteht, also mehr inselhaft, im Schonraum eines Landerziehungsheims etwa, ihr eigenes Modell des Zusammenlebens erprobt.

In reformpädagogischen Ansätzen finden sich auch eine Reihe konkreter Institutionen, die heute für die Gestaltung des Schullebens (wieder) an Bedeutung gewinnen (vgl. Faust-Siehl u. a. 1996: 48f.):

- der Klassenrat (z. B. bei Freinet)
- die Schulversammlung (z. B. bei Geheeb)
- das Schülergericht (z. B. bei Korczak, aber auch bei Berthold Otto) .

Vor allem in der Heimerziehung (Odenwaldschule, Summerhill u. a.) gibt es vielfältige Modelle für die Gestaltung der Schule als Gemeinwesen, in der alle Beteiligten Verantwortung übernehmen (vgl. Schernikau 1996: 55-56). Umstritten ist aber, wie weit der Mikrokosmos Schule tatsächlich eine „Demokratie im Kleinen“ sein kann, ob also Erfahrungen in sozialen Intimgruppen Modell für politische Prozesse der rechtlich verfaßten Gesellschaft sein können. Schreier (1996: 53) weist darauf hin, dass die Schule eine Art Brückenfunktion übernehmen kann: „Die Entwicklung von Öffentlichkeit in die [sic] Grundschule läuft darauf hinaus, modellhaft den Weg vom Miteinander der empathischen Lebensform zur regelhaften, institutionalisierten Staatsform zu wiederholen.“ Mit seinem „Dreiphasen-ABC der Demokratie-Erziehung in der Grundschule“ verdeutlicht er, dass alltägliches Miteinander in Kleingruppen und Teilhabe an politischen Entscheidungen nicht dasselbe sind, aber Wesentliches gemeinsam haben, dass politische Bildung in der Grundschule insofern in mehreren Stufen zu institutionalisieren ist:

- Empathie, z. B. durch Gespräche über persönliche Erfahrungen/ Schwierigkeiten im Morgenkreis oder (vermittelt) über ein Klassentagebuch;
- Redeverhalten als geregeltes Verfahren, z. B. durch die Diskussion von moralischen Dilemmata oder durch die gemeinsame Gestaltung einer Zeitung;
- Einrichtung und Nutzung von Körperschaften, z. B. eines Klassenrats, eines Schülerparlaments, eines Schülergerichts.

Systematischer sind diese Gedanken von Kohlberg in der Tradition der Piagetschen „Psychologie des moralischen Urteils“ (1954) entwickelt (und dann auch erprobt) worden: „Schon Durkheim, Piaget und Dewey haben jeweils darauf hingewiesen, dass die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen, die Entwicklung von Regeln im Prozess des gemeinsamen Arbeitens und Zusammenlebens ein - wenn nicht *der* entscheidende Grund dafür ist, dass sich die Moral der Kinder nicht mehr an der externen Moral der Erwachsenen orientiert. [...] Kohlberg hat daraus die Konsequenz gezogen. Die 1974 begonnene Einrichtung und Ausformung seiner ‚Gerechten Schulgemeinschaften’ (Just-Community- Schools) ist der Versuch, den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur demokratischen Mitbestimmung ihres Lebensraumes ‚Schule’ zu geben.“ (Schirp 1989: 7-8) Beispielhaft durchgeführt wurde dieser Ansatz in einer altersübergreifenden „Cluster School“, für die sich SchülerInnen freiwillig melden konnten, und die organisiert wurde als Teilsystem in einer Regelschule, an deren Fachunterricht die SchülerInnen in begrenztem Umfang teilnahmen. Dabei galten folgende Grundsätze:

“1. Die Leitung der Schule beruht auf direkter Demokratie, wobei Lehrer und Schüler gleichberechtigt sind und jeweils eine Stimme haben. Daraus folgt: (a) Regeln werden nicht vorab, sondern erst auf der Grundlage einer Übereinkunft zwischen Lehrern und Schülern definiert; (b) über alle wichtigen Fragen der Verwaltung, Schulordnung und Programmatik wird in einer (wöchentlichen) Vollversammlung entschieden.
2. Die leitenden Organe und Vollversammlungen sollten Problemlösungen auf der Grundlage von Fairness- und Moral-Gesichtspunkten erarbeiten.
3. Das Curriculum der Schule beinhaltet (insbesondere in den Sozialwissenschaften) entwicklungsfördernde Moraldiskussionen und setzt einen besonderen Schwerpunkt auf das grundlegende Verständnis der Ideen der Demokratie, des Rechts und der Gerechtigkeit. Die Unterrichtsdiskussionen über Moral, Recht und Demokratie sind rückgekoppelt an Entscheidungen und programmatische Beschlüsse der Vollversammlungen sowie an die Beziehungen der Schule zum übergreifenden Schulsystem und zur Gesellschaft.“ (Kohlberg u. a. 1978: 216; zit. nach Schirp 1989: 8).

„Dilemma-Diskussionen“ werden also nicht auf der Spielwiese eines didaktischen *l’art pour l’art* geführt, sondern nehmen Konflikte in der Gruppe auf und haben Konsequenzen für die zukünftige Zusammenarbeit. Power/Higgins (1981: 238-239) haben aus der Arbeit einer „Cluster School“ mit einem hohen Prozentsatz von gescheiterten SchülerInnen berichtet: „Aus unserer Sicht war es die Cluster-Demokratie mit ihrer nachdrücklichen Betonung von Gleichheit und Schülerteilnahme, welche die kollektiven Normen der Integration und des Engagements ins schulische Leistungen schuf und damit den Grundstock für den gemeinsam geteilten Wert höherer schulischer Bildung legte. [...]

Erstens bildet sie ein Curriculum für moralische Erziehung, indem ihre Normen und Werte eine moralische Sichtweise darstellen, die den Schülern vermittelt wird. Zweitens vermittelt sie einen sozialen Kontext für Lernen im Klassenzimmer, indem sie die Art und Weise beeinflußt, in der Schüler miteinander und mit den Lehrern interagieren.“ Auch wenn dieses Verständnis einer politischen Bildung heute in der Fachdidaktik des Sachunterrichts für die Grundschule keine zentrale Rolle spielt, sind solche Gedanken in allgemeinerer Form in der grundschulpädagogischen Diskussion sehr lebendig. Unter dem Stichwort „Öffnung des Unterrichts“ lassen sich seit Anfang der 70er Jahre grundsätzliche Veränderungen grundschulpädagogischer

und -didaktischer Konzeptionen beobachten, in deren Rahmen auch die Rolle der SchülerInnen in Unterricht und Schule neu bestimmt wird.

„Öffnung des Unterrichts“ wird dabei unterschiedlich verstanden:

- als *methodische Differenzierung* der Aufgaben nach Schwierigkeit und Umfang, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in einer Klasse besser gerecht zu werden;
- im Curriculum insgesamt, aber auch in einzelnen Aufgaben als Leerstelle für/als Brücke zu den *inhaltlichen Erfahrungen und Interessen* des einzelnen Kindes;
- als Zulassen und Fördern von Beziehungen zwischen den in der Schule miteinander lebenden Menschen im Sinne einer wechselseitigen Aufmerksamkeit für Gefühle und *persönliche Bedürfnisse und Schwierigkeiten*;
- als Überwindung der *institutionellen Abschottung* des Lehr-/ Lernraums Schule von der Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien;
- als Anerkennung von *(politischen) Mitwirkung* der SchülerInnen an Entscheidungen in Schule und Unterricht und Forderung ihrer Mitverantwortung für das eigene Lernen.

Auf die Bedeutung und den Zusammenhang der verschiedenen Facetten der „Öffnung“ kann hier nicht eingegangen werden (vgl. dazu Ramseger 1977; Jürgens 1994; Brügelmann 1996). Für unser Thema zentral ist die letzte Perspektive. Nicht das „Reden über“, sondern das „Erfahren von“ wird zum Medium politischer Bildung (vgl. Perschels Hinweis [1989: 95], dass „... Grundrechtsbewußtsein durch Betroffenheit zu bilden“ sei, dass es andererseits aber darum geht „... ein fundiertes Rechtsbewußtsein zu bilden, das mehr wäre als nur ein vages Rechtsgefühl“). Damit sind wir wieder beim Stand der Diskussion Ende der 60er Jahre: Politische Bildung kann sich nicht erschöpfen in der Vermittlung von Kenntnissen. Sie muss nach unserem Verständnis (vgl. Brügelmann 1969) auf mindestens vier Ebenen ausgelegt werden:

- als *Fachunterricht,* der über politische Sachverhalte informiert, aber auch Methoden zur Analyse dieser Sachverhalten vermittelt - in der Grundschule als Teil des Sachunterrichts;
- als *Unterrichtsprinzip,* das Aufmerksamkeit für Norm- und Machtfragen in anderen Lernbereichen weckt, u. a. bei der Lektüre im Sprachunterricht oder bei der Frage nach Gerechtigkeit im Religionsunterricht;
- als Anforderung an *Arbeits- und Sozialformen im Unterricht*, d. h. als Forderung und Unterstützung von Selbständigkeit, Mitbestimmung, Zusammenarbeit in allen Lernbereichen;
- als Leitidee für die *Gestaltung des Schullebens,* z. B. durch Institutionalisierung der Rechte von SchülerInnen, an Entscheidungen mitzuwirken.

„Kinderrechte“ sind eine inhaltliche Perspektive, die auf allen vier Ebenen Geltung beansprucht. Ihre Bedeutung - vor allem für die Grundschule - wird deutlich im Kontext der Bemühungen um eine „Menschenrechtserziehung“ in der Schule allgemein.

II Menschenrechtserziehung in der Grundschule: Perspektiven und Probleme * [Nicole Werner]

“Menschenrechtserziehung nennen wir die bewußte Bemühung bei den Lernenden, sowohl durch besondere Inhalte als auch durch einen besonderen Prozeß der Erziehung, ein Bewußtsein von ihren Rechten (und Verantwortlichkeit) zu entwickeln,

sie für die Rechte anderer aufgeschlossen zu machen und zu verantwortlichem Handeln zu ermutigen, um die Rechte aller zu sichern." (Tarrow, zit. nach Fritzsche 1994: 59)

- Dieses Kapitel fasst Teile aus Werner (1996) zusammen.

Menschenrechtserziehung ist also ein Kernstück politischer Bildung, aber nicht mit der politischen Bildung identisch. Sie informiert darüber, wie Menschenrechtspolitik aussieht und wie mit Menschenrechten Politik gemacht wird, wobei sie sich jedoch nicht auf Institutionenkunde beschränkt. Sie leistet daneben einen Beitrag zur Werteerziehung, denn die Menschenrechte sollen ebenso zum Maßstab des eigenen Handelns wie auch zur Beurteilung der Politik werden. Die Menschenrechtserziehung ist im Schnittpunkt von interkultureller Erziehung sowie Friedens- und Moralerziehung anzusiedeln, weshalb wir in unserem Projekt versucht haben, uns dem Thema Menschenrechtserziehung auch über diese drei Themenkomplexe zu nähern.

Menschenrechtserziehung schon in der Grundschule?

Vor über 20 Jahren setzte die UNESCO mit einer Empfehlung über die „Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte" den ersten Maßstab für eine schulische Menschenrechtserziehung. Die Fraktionen des deutschen Bundestags verabschiedeten dann 1980 einen Antrag zur Menschenrechtserziehung, dem eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in den Schulen folgte (s. Glashagen 1983). Bildungspolitisch ist die Menschenrechtserziehung in den Schulen also schon lange abgesichert. Trotzdem wird das Thema in den Schulen, vor allem in den Grundschulen, immer noch als Stiefkind behandelt (vgl. aber die internationalen Überblicke bei: Lyseight-Jones 1984; Revedin 1984; ein deutschsprachiges Beispiel findet sich bei Meyer 1982; s. zur Menschenrechtserziehung allgemein: Fritzsche 1994; Heater 1984; Hilligen 1981; Schulze 1982; für die Sekundarstufe: Fluhme/Martin 1991).

Dabei geht man jedoch davon aus, daß Menschenrechtserziehung ausschließlich aus der Vermittlung von Kenntnissen über die Menschenrechte und aus Beispielen aktueller und historischer Fälle von Menschenrechtsverletzungen besteht. Als Argument für die Vernachlässigung dieses Themas in der Primarstufe wird zumeist angeführt, daß Thema sei für Grundschulkinder zu komplex und anspruchsvoll und die Konfrontation mit Menschenrechtsverletzungen sei für Kinder zu brutal. Daß Menschenrechtserziehung sich jedoch unmöglich nur auf die kognitiven Ebene beschränken, sondern ebenso die affektive Ebene ansprechen und als fester Bestandteil einer allgemeinen Ethik und persönlichen Verhaltenskontrolle gesehen werden muß, wird oft übersehen. Der Entwicklungspsychologe Bruner vermutet, daß „jedem Kind auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form vermittelt werden könne." (zit. nach Günther-Arndt 1981:13) Demnach wäre nicht das Thema Menschenrechte an sich für die Primarstufe das Problem, sondern die Schwierigkeit bestünde darin, eine intellektuell redliche Form der Vermittung für dieses Thema zu finden, damit es bereits Grundschülern nahegebracht werden kann. Zudem kann bei der Aufnahme des Themas Menschenrechte in der Primarstufe auf das Spiralprinzip verwiesen werden, nachdem ein Thema auf mehreren Unterrichtsstufen auf unterschiedlichem Niveau aufgegriffen werden sollte: „Niemand wird erwarten, daß sich Schüler der Primarstufe mit komplexen Menschenrechtsfragen befassen, doch können wir mit Recht fordern, daß der Grundschulunterricht durch die Vermittlung von Kenntnissen und Wertvorstellungen eine Grundlage für die pro-

duktive Auseinandersetzung mit den komplexen Themen in reiferem Alter herstellt.“ (Mehlinger/Svensson 1981: 81)

Idealer Weise sollte sich die Menschenrechtserziehung ähnlich wie Umwelt- oder Sexualerziehung als roter Faden durch alle Schultypen in fast allen Unterrichtsfächern ziehen und bei entsprechender didaktischer Reduktion schon im Kindergarten und in der Grundschule beginnen. Zudem haben entwicklungspsychologische Untersuchungen - beispielsweise von Torney-Purta oder von Kohlberg - gezeigt, daß die politische Sozialisation und moralische Entwicklung gerade im Grundschulalter außerordentlich wichtig ist, weshalb man dieses Alter auch innerhalb der Menschenrechtserziehung nicht ausklammern sollte. Hinzu kommt die Präsenz dieses Themas im Alltag der Kinder, denn in den Medien wird fast tagtäglich von Menschenrechtsverletzungen berichtet. Da die Lebenswirklichkeit der GrundschülerInnen heutzutage bereits maßgeblich durch die Medien mitgeprägt ist, werden sicherlich auch schon einige Grundschulkinder mit Problemen wie Kinderarbeit, Straßenkinder o.ä. konfrontiert worden sein.

Heide (1992: 142) geht mit seiner Interpretation der Menschenrechte als elementares Grundwissen mit Bezug zur Lebenswirklichkeit sogar so weit, daß er meint „...daß sich das Menschenrechtsproblem für die Besprechung im Unterricht geradezu anbietet.“ Es hat einen hohen politischen Stellenwert, nimmt einen breiten Raum in den Medien ein, wird in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert und hat somit einen unmittelbaren Lebensbezug und in gewisser Weise existentielle Bedeutung für die SchülerInnen.

Kinderrechte als Focus der Menschenrechtserziehung

Die Thematisierung der Kinderrechte bietet sich auf der Primarstufe an, da diese Rechte die Grundschulkinder schließlich besonders betreffen. Außerdem bietet dieses Thema in besonderen Maße die Möglichkeit die für die Primarstufe wichtigen Prinzipien der Menschenrechtserziehung wie Verständlichkeit, Handlungsmöglichkeit und das Anknüpfen an eigene Erfahrungen zu berücksichtigen: 1989 wurde das „Übereinkommen für die Rechte des Kindes“ einstimmig von der UN-Vollversammlung verabschiedet, womit erstmalig in einer verbindlichen Rechtsform persönliche, politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rechte für Minderjährige zusammengestellt und damit der Kindheit ein eigener Wert zugemessen wurde (abgedruckt u.a. in: . Frädrich/Jerger-Bachmann 1995) Insofern machen die Kinderrechte auch eine neue Sichtweise von Kindheit und vom Umgang mit Kindern deutlich, die sich auch im Lehrerverhalten widerspiegeln sollte. Zudem haben sich die Vertragsstaaten u.a. verpflichtet, die Kinderrechte bekannt zu machen, weshalb auch die Grundschule ihren Beitrag dazu leisten kann, die Kinder über ihre Rechte zu informieren. Schon aus diesen beiden Gründen halten wir es für besonders wichtig, insbesondere das Thema Kinderrechte in die LehrerInnenausbildung einzubringen.

III Anforderungen an die LehrerInnen-Ausbildung [Marc Nienhaus / Nicole Werner / Hans Brügelmann]

Kehren wir zum Anfang zurück. Wenn politische Bildung in der Grundschule mehr verlangt als die Vermittlung von Kenntnissen über die Institutionen des Gemeinwesens, dann stellt sich auch die Frage nach den *Formen* der Ausbildung, in denen zukünftige LehrerInnen lernen, Arbeits- und Sozialformen zu inszenieren, über die SchülerInnen *aus den Folgen ihres Handelns lernen können*. Konkret standen wir vor der Frage, wie wir das Thema „Kinderrechte“, allgemeiner: die Anliegen einer Men-

schenrechtserziehung, in das Studium einbringen könnten. Gemeinsam haben wir ein Angebot an Studierende entwickelt, das ihnen ermöglicht, den Leistungsnachweis für Erziehungswissenschaft im Hauptstudium zu erwerben, indem sie

- in eigener Verantwortung, aber
- gemeinsam, d. h. in Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit anderen,
- ein für andere Studierende nützliches Produkt entwickeln,
- das diese zu selbständiger Auseinandersetzung mit dem Thema anregt.

Wir haben als Produkt die Form einer „Kiste zum Selbststudium“ gewählt, zu der Materialien entwickelt werden sollten, die folgenden Ansprüchen genügen: Die StudentInnen sollen sich selbst in Arbeitsgruppen organisieren. Jede Arbeitsgruppe soll sich für ein Thema entscheiden, das sie zu einem Element für die Kiste ausarbeitet. Zu diesem Thema (z.B. „Kinderrechte“, „Holocaust“, „Mitverantwortung in der Schule“) soll die Gruppe den fachlichen (z.B. historischen oder rechtlichen) Hintergrund mit Bezug auf die Menschenrechtsfrage herausarbeiten. Eine zweite Ebene der Arbeit betrifft die Bedeutung, Zumutbarkeit, Schwierigkeit des Themas für Grundschulkinder: grundsätzlich bzw. in Form konkreter Materialien (z. B. Kinderbücher, Filme) oder Aktivitäten (Kinder sammeln Informationen, planen eine Aktion, ...).

Auf der dritten Ebene geht es um die Didaktisierung der Materialien, des selbst Erarbeiteten für NutzerInnen der Kiste (also andere StudentInnen oder LehrerInnen). Über Aufträge, Fragen, Selbsterfahrungsaufgaben soll das Material erschlossen werden, so dass andere einen eigenen, aber vorbereiteten Zugang zur Thematik finden können. Auch „Muster“lösungen zu solchen Aufgaben können hilfreich sein. Im Ergebnis soll die Kiste die Aufgabe der Menschenrechtserziehung über verschiedene Zugänge erschließen:

1. Materialien für SchülerInnen (6 - 10 Jahre) zu Themen im Bereich „Kinder- und Menschenrechte“
2.didaktische Überlegungen/ Konzeptionen zur Menschenrechtserziehung/politischen Bildung in der Grundschule
3. Sachinformationen/ Quellen zur rechtlichen und tatsächlichen Situation (Kinder- und Menschenrechte bei uns und in anderen Ländern)
4. Aufgaben zum Selbststudium als Impulse für Arbeitsgruppen/einzelne, die sich mit der Thematik der Kiste auseinandersetzen wollen
5. ein Begleitheft, das den Rahmen beschreibt und die Elemente der Kiste im Zusammenhang vorstellt.

Als Anregung und Orientierung haben Marc Nienhaus (MN) und Nicole Werner (NW) unterschiedliche Einstiege skizziert, die von den Arbeitsgruppen ausgebaut oder analog auf andere Themen übertragen werden können. Die folgende Auswahl deckt das Spektrum unterschiedlicher Aspekte der Menschenrechtserziehung ab. Sie macht zugleich anschaulich, was wir unter Menschenrechtserziehung in der Grundschule verstehen - und welche Schwierigkeiten wir für eine politische Bildung auf dieser Altersstufe konkret sehen:

- **Historischer Hintergrund der Menschenrechtserziehung (MN)**

1. Warum ist Menschenrechtserziehung immer auch historisch-politische Bildung?

2. „Das Grundübel des Geschichtsunterrichts in der Volksschule ist seine Verfrühung.“ (Weniger 1949: 79). Befassen Sie sich mit den im Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule dargestellten traditionellen Vorbehalten gegen historisches Lernen in der Grundschule und deren Kritik. Zu welchem Schluß gelangen Sie?
3. Lesen Sie das Heft 97 der Grundschulzeitschrift („Holocaust als Thema in der Grundschule“, 10. Jahrgang, September 96), das sich mit dem Holocaust als Thema für die Grundschule befaßt. Halten Sie die Bearbeitung dieses Themas in der Grundschule für möglich? Wie beurteilen Sie die darin enthaltenen Unterrichtsvorschläge? Skizzieren Sie eine - in Ihren Augen mögliche - Stunde zu diesem Thema.
4. Geschichtsbewußtsein entwickelt sich nach dem Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel aus dem Verstehen bestimmter gesellschaftlicher Kategorien:

1. früher-heute/morgen (Zeitbewußtsein)
2. wirklich/historisch-erfunden/fiktiv/imaginär (Wirklichkeitsbewußtsein)
3. statisch-veränderlich (Historizitätsbewußtsein)
4. wir-ihr/sie/die anderen (Identitätsbewußtsein)
5. oben-unten (politisches Bewußtsein)
6. arm-reich (ökonomisch-soziales Bewußtsein)
7. richtig/gut-falsch/böse (moralisches Bewußtsein)
8. männlich-weiblich (Geschlechtsbewußtsein) .

Inwieweit sind diese Kategorien für die Menschenrechtserziehung von Bedeutung? Halten Sie bestimmte Kategorien dabei für besonders wichtig?
5. „Der Zirkel des Verstehens beginnt und endet im eigenen Leben.“ (Mertineit 1954: 515). Erläutern Sie die Bedeutung der Empathie für die Menschenrechtserziehung in der Grundschule.

- **Indirekte Menschenrechtserziehung durch die Beteiligung von Kindern an Schul- und Kommunalpolitik (NW)**

1. Was versteht man unter indirekter vs. direkter Menschenrechtserziehung?
2. Inwieweit läßt sich durch die Beteiligung von Kindern an Schulpolitik eine indirekte Form der Menschenrechtserziehung bzw. eine Form der Demokratieerziehung verwirklichen?
3. Welche Möglichkeiten gibt es für Kinder, sich an der Schulpolitik zu beteiligen?
4. Welche Möglichkeiten der Mitbestimmung von SchülerInnen sind in der Allgemeinen Schulordnung (ASchO) für die Primarstufe vorgesehen?

5. Worin sehen Sie Vorteile und worin sehen Sie Schwierigkeiten der Mitbestimmung von SchülerInnen?
6. Befragen Sie GrundschülerInnen danach, ob sie einen Klassensprecher bzw. eine Klassensprecherin in ihrer Klasse gewählt haben (wenn ja, in welchem Schuljahr) und was sie davon halten, daß solch ein Sprecher/eine Sprecherin gewählt wird. Wünschen sich die Kinder mehr Mitbestimmungsrechte? Zu welchen Fragen?
7. Informieren Sie sich über die Konzepte zur Demokratieerziehung in der Schule von Peter Petersen, Janusz Korczak, Hartmut von Hentig, Lawrence Kohlberg u. a. Zeigen Sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser Konzepte auf!
8. Inwieweit läßt sich durch die Beteiligung von Kindern an der Kommunalpolitik eine indirekte Form der Menschenrechtserziehung bzw. der Demokratieerziehung verwirklichen?
9. In vielen Städten und Gemeinden gibt es Bestrebungen zur Einrichtung von Kinderparlamenten. Worin sehen Sie Vor- und Nachteile dieser Kinderparlamente? Erkundigen Sie sich: Gibt es in Ihrer Heimatstadt bzw. in Siegen ein Kinderparlament

bzw. eine Partei, die die Einrichtung eines solchen Kinderparlamentes fordert? Wenn ja, sammeln Sie Informationen dazu. Befragen Sie Kinder, was sie von solchen Kinderparlamenten halten.

- **Mitverantwortung in der Schule (MN)**

1. Piaget hat die Bedeutung von Regeln beim Murmelspiel von Kindern untersucht und ihnen dabei die Entdeckung der Demokratie attestiert. Was könnte damit gemeint sein?
2. In einer Schulklasse lassen sich viele Abläufe einer „Politik im kleinen Rahmen" beobachten: Kinder fühlen miteinander, sie teilen, helfen und trösten, sie empören sich und klagen an, sie beschuldigen und fordern Vergeltung. Wie können Kinder Probleme in eigener Verantwortung bewältigen? (Denken Sie an Beispiele wie Sprecher- und Vertreteraufträge, Klassenrat, Klassendienste, etc.)
3. Entwerfen Sie eine Unterrichtseinheit, in der Sie einen Ausschnitt des Klassenlebens in demokratischer Weise organisieren. Erarbeiten Sie darin Abläufe und Aufgaben der Kinder. Helfen kann Ihnen die im Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule beschriebene Unterrichtseinheit „Wir wählen unseren Sprecher".
4. Fallen Ihnen Gebiete ein, auf denen Kinder für die Schule oder darüber hinaus (Schulprojekte, Patenschaften, etc.) Verantwortung übernehmen könnten? Erläutern Sie genauer, wie diese von Kindern übernommene Verantwortung in das Schulleben integriert werden kann.
5. Welche Bedeutung hat die Übernahme von Verantwortung für die Menschenrechtserziehung in der Grundschule?

- **Direkte Menschenrechtserziehung (NW)**

1. Was versteht man unter direkter vs. indirekter Menschenrechtserziehung? (siehe dazu die theoretische Hintergrundliteratur)
2. Halten Sie direkte Menschenrechtserziehung für die Primarstufe für geeignet?
3. Die Menschenrechtsorganisation amnesty international hat versucht, die Menschenrechtserklärung in eine für Kinder angemessene Form zu bringen (siehe Heft „Allgemeine Menschenrechtserklärung für Kinder"). Vergleichen Sie die Allgemeine Menschenrechtserklärung mit der für Kinder - sind alle Artikel sachgemäß wiedergegeben? Halten Sie die verwendeten Darstellungen für kindgemäß? (Lesen Sie die Menschenrechtserklärung für Kinder Grundschulkindern verschiedenen Alters vor. Verstehen diese alles? Wo ergeben sich Verständnisprobleme?)
4. Recht auf freie Meinungsäußerung: Das Recht auf freie Meinungsäußerung wird in dem gleichnamigen Gedicht, der Geschichte „Luftpost" und dem Kasperletheaterstück behandelt. Halten Sie diese Materialien für den Einsatz im Unterricht der Primarstufe für geeignet? Welche Möglichkeiten bieten sich Ihnen als Lehrperson, das Recht auf freie Meinungsäußerung innerhalb der schulischen Interaktionen zu gewährleisten?

- **Friedenserziehung in der Grundschule (MN)**

1. Lesen Sie den Beitrag „Die Konferenz der Tiere. Eine ganze Schule spielt Theater" in der Zeitschrift „Eine Welt in der Grundschule" (Heft 3, September 1994). Wie beurteilen Sie dieses Projekt zum Thema Frieden?
2. Befassen Sie sich mit den verschiedenen didaktischen Zugängen zum Thema Krieg, die im Handbuch zur politischen Bildung dargestellt werden (künstlerischer, spielerischer, lokalgeschichtlicher Zugang,etc.). Wählen Sie einen Ansatz aus und entwerfen Sie dazu eine Unterrichtsstunde.

3. Informieren Sie sich in Heft 4/92 der Zeitschrift „Eine Welt in der Grundschule“ über die „Irokesen-Konförderation“ (völkerbundähnlicher Zusammenschluß verschiedener Irokesenstämme im 15. Jahrhundert). Lassen sich die in diesem Heft geschilderten Projekte zum Thema „Indianer“ für die Menschenrechtserziehung in der Grundschule verwenden?
4. Lesen Sie die Beschreibung des Projekts „Wegweiser des Friedens“, in der sich Schüler und Lehrer einer Hauptschule in künstlerischer Form für den Frieden engagieren (Eine Welt in der Schule, Heft 2, Juni 1995). Wie könnte ein ähnliches Projekt für die Grundschule aussehen?

- **Moralentwicklung von Kindern (MN)**

1. Der amerikanische Sozialpsychologe Lawrence Kohlberg hat ein Modell zur moralischen Urteilsbildung von Kindern aufgestellt. Wie entwickeln sich danach moralische Vorstellungen bei Kindern?
2. Eine These in der neueren Forschung (Garz 1989:163) stellt einen Zusammenhang zwischen Alters- und moralischer Entwicklungsstufe her: Darin wird gesagt, daß Kinder frühestens im Alter von 12 bis 14 Jahren die konventionelle Ebene, die postkonventionelle Ebene sogar erst im Alter von 20 Jahren erreichen können. Welche Gründe könnten vor diesem Hintergrund für die Auffassung sprechen, die Förderung einer moralischen Handlungs- und Urteilsfähigkeit schon als Aufgabe der Grundschule zu begreifen?
3. Lesen Sie die Geschichte „Sein gutes Recht“ in der von Amnesty International herausgegebenen Materialsammlung „Kinder sind k(l)eine Menschen.“ Warum halten sie die Geschichte für geeignet/ungeeignet, um mit Kindern über morallisches und unmoralisches Verhalten zu sprechen?
4.1 Die Frankfurter Professorin Gertrud Beck hält eine Diskussion von Konfliktgeschichten im Unterricht nur für sinnvoll, wenn darin „Anschluß an eigene Erfahrungen der Kinder in aktiver Auseinandersetzung hergestellt wird“ (Beck 1991). Welche Konflikte/Dilemmata aus der Erfahrungswelt der Kinder könnten das sein?
4.2 Versuchen Sie anhand eines solchen Konflikts eine Dilemmastunde zu entwerfen. Benutzen Sie als Hilfe die vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW entwickelte „Grobstruktur einer Dilemmastunde“ (George u.a. 1996: 71)
4.3 Fallen Ihnen dazu passende Rollenspiele ein, in denen Kinder ihre Handlungs-, Vorstellungs- und Moralsysteme einbringen und überprüfen können?

- **Kinderrechte (NW)**

1. In welchem Verhältnis stehen die Menschenrechte zu den Kinderrechten?
2. Gegen welche Kinderrechte hatte die Bundesregierung Vorbehalte?
3. In einigen Büchern und anderen Materialien wird versucht, die Kinderrechte in eine kindgerechte Sprache zu übertragen. Halten Sie diese Versuche gelungen, d. h. meinen Sie, die Bücher sind sowohl sach- als auch kindgerecht? Überprüfen Sie die Kindgemäßheit, indem Sie einem Grundschulkind ein Buch vorlesen und auftretende Verständnisschwierigkeiten notieren!
4. Spielen Sie das Spiel über Kinderarbeit. Was für Vor- und Nachteile hat Ihrer Erfahrung nach die Behandlung des Themas durch ein Gesellschaftsspiel?
5. Suchen Sie sich ein Kinderrecht aus und wählen Sie aus den vielfältigen Materialien (Spiele, Geschichten, Comics...) mindestens drei Darstellungen, die Ihnen für die Thematisierung dieses Kinderrechts besonders gut geeignet scheinen und suchen Sie außerdem ca. drei Darstellungen, die Ihnen eher schlecht geeignet scheinen. Begründen Sie Ihre Auswahl!

6. Schauen Sie sich das Video über die Kinderrechte an. Zum Themenheft „Kinder leben Rechte“ in der Grundschulzeitschrift (10. Jg., H. 100):
7. Lesen Sie den Artikel von Wulf Wallrabenstein „Ich warte dich mit vier Augen“ in dem Beiheft der Grundschulzeitschrift „Kinder leben Rechte“:

- Beantworten Sie die Frage aus dem grauen Kasten
- Versuchen Sie die Sätze umzukehren

8. Lesen Sie den Artikel über die praktische Umsetzung von Kinderrechten auf den Seiten 16 - 17: Welche Kinderrechte werden in dem Artikel angesprochen? Welche Ziele der politischen Bildung werden verfolgt? Ordnen Sie die praktischen Vorschläge tabellarisch den Kinderrechten bzw. anderen Inhalten der politischen Bildung zu!

Fazit: Thematisch geben wir also keine Systematik vor, die inhaltlich abzudecken wäre. Die Kiste ist insofern nie fertig. Sie bietet Einstiege, Hilfen, Hintergrundmaterialien - und sie soll wachsen, indem jede Arbeitsgruppe, die sich mit ihr auseinandersetzt, neue Aufgaben und Materialien hinzufügt.

So nützlich die Produkte (hoffentlich) werden, bedeutsamer erscheint uns der Prozess - sowohl inhaltlich, in der persönlichen Auseinandersetzung mit spezifischen Fraugen politischer Bildung, als auch in der Form selbständiger, kooperativer und verantwortlicher Arbeit. Indem StudentInnen nach diesen Prinzipien arbeiten, können sie selbst erfahren, wo der Reiz, die konkreten Möglichkeiten, aber auch die Schwierigkeiten selbst organisierten Lernens liegen. Damit - so hoffen wir - wird „the medium the message“. Denn Kinder- und Menschenrechte zum Thema des Unterrichts zu machen ist das eine; glaubwürdig und auf der Einstellungsebene wirksam wird diese inhaltliche Entscheidung aber erst, wenn dem neuen Inhalt auch die Formen der (Zusammen-) Arbeit entsprechen.

von Hans Brügelmann, Nicole Werner und Marc Nienhaus

Veröffentlicht als: Brügelmann, H., u. a. (1998): Kinderrechte—Zur politischen Bildung in der Grundschule. In: Bellers/ Hufnagel (1998, 325-340). Bellers, J./ Hufnagel, G. (Hrsg.) (1998): Grenzen der Macht. Festschrift für Wolfgang Perschel. Politikwissenschaft Bd. 52. Lit Verlag: Münster.