

Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem: was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist

Niendorf, Mareike; Reitz, Sandra

Veröffentlichungsversion / Published Version

Forschungsbericht / research report

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Deutsches Institut für Menschenrechte

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Niendorf, M., & Reitz, S. (2016). *Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem: was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist.* (Analyse / Deutsches Institut für Menschenrechte). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-48723-2>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Analyse

Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem

Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist

Mareike Niendorf | Sandra Reitz



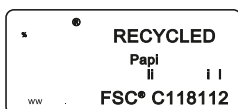
Impressum

HERAUSGEBER:

Deutsches Institut für Menschenrechte
Zimmerstraße 26/27 | 10969 Berlin
Tel.: 030 259 359-0 | Fax: 030 259 359-59
info@institut-fuer-menschenrechte.de
www.institut-fuer-menschenrechte.de

Analyse I September 2016
ISBN 978-3-945139-87-5 (online)
ISBN 978-3-945139-86-8 (Print)

SATZ: Da-TeX Gerd Blumenstein
FOTO: Thommy Weiss / PIXELIO
DRUCK: Druckteam, Berlin



© Deutsches Institut für Menschenrechte, 2016
Alle Rechte vorbehalten

Inhalt

Zusammenfassung	7
<hr/>	
1 Einleitung	8
<hr/>	
2 Erläuterung von zentralen Begriffen	10
<hr/>	
2.1 Menschenrechtlicher Diskriminierungsschutz	10
2.2 Diskriminierungsformen	11
2.3 Inklusion	12
2.4 Intersektionalität und Mehrfachdiskriminierung	13
3 Verankerung des Menschenrechts auf Bildung	15
<hr/>	
3.1 Menschenrechtskonventionen der Vereinten Nationen	15
3.2 Europäische Menschenrechtskonvention des Europarats	16
3.3 Verbindlichkeit der Menschenrechte für Deutschland	17
4 Inhalte des Menschenrechts auf Bildung	20
<hr/>	
4.1 Analyseraster zur Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung	20
4.2 Analysefragen zur Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Bildung (Rahmenbedingungen)	21
4.3 Analysefragen zur Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildung (Bildungsziele, Bildungsinhalte und Methoden)	24

5	Analyse der Rahmenbedingungen des deutschen Schulsystems	27
<hr/>		
5.1	Verfügbarkeit von Bildungseinrichtungen und -programmen: die Frage der Qualität	27
5.2	Schulpflicht: Aneignung von Wissen und Integration in die Gesellschaft	28
5.3	Formale Diskriminierungsfreiheit: Überprüfung von früherer Aufteilung auf verschiedene Schularten und Sonderbeschulung nötig	29
5.3.1	Beispiel: Schulbesuch von Kindern mit Beeinträchtigungen/Behinderungen	31
5.3.2	Beispiel: Schulbesuch von geflüchteten Kindern	32
5.4	Faktische Diskriminierungen im Bildungsbereich: transparentes und wirksames Monitoring erforderlich	34
5.4.1	Übergang zur weiterführenden Schule	34
5.4.2	Schulerfolg am Beispiel verschiedener Dimensionen und Intersektionen	35
5.4.3	Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems	37
5.5	Physische Zugänglichkeit: Konzept der angemessenen Vorkehrungen konsequent umzusetzen	38
5.6	Wirtschaftliche Zugänglichkeit: Stigmatisierungen vermeiden und zielgruppengerecht informieren	38
5.7	Religions- und Weltanschauungsfreiheit: individuelle Rechtsausübung ermöglichen und vor Indoktrinierung schützen	40
5.7.1	Religiöse Symbole, Kleidung und Riten in der Schule	40
5.7.2	Befreiung von Unterricht aufgrund weltanschaulicher und religiöser Überzeugung	42
6	Analyse der Bildungsziele, Bildungsinhalte und Methoden	43
<hr/>		
6.1	Die volle Entfaltung der Persönlichkeit in Schulgesetzen: aktive Teilhabe statt sozialer Bewährung	44
6.2	Menschenrechtsbildung: explizite statt rudimentäre Verankerung notwendig	46
6.3	Diskriminierungsabbau in Schulgesetzen: Gleichberechtigung statt bloßer Toleranz nötig	49
6.4	Diskriminierungsabbau in Bildungsplänen: deutlich menschenrechtliche Perspektive und häufigere Behandlung erforderlich	53

6.5	Diskriminierungsabbau in Lehr- und Lernmaterialien und Schulgeschehen: Pädagogik der Vielfalt statt diskriminierender Darstellung gefordert	62
6.5.1	Beispiel: Analyse von Lehrmaterialien und Schulgeschehen zum Themenkomplex Rassismus, Kultur, Religion und Weltanschauung	66
6.5.2	Beispiel: Analyse von Lehrmaterialien und Schulgeschehen zu Geschlechtervielfalt und sexueller Orientierung	69
6.6	Diskriminierungsschutz als Aufgabe für Schulbehörden, Schulgremien und Schulentwicklung	70
7	Schlussfolgerungen und Empfehlungen	74

Literatur	79
------------------	-----------

Zusammenfassung

Bildung steht jedem Menschen zu. Das Recht auf Bildung, wie es in mehreren Menschenrechtskonventionen verankert ist, besagt, dass der Staat einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung gewährleisten muss – unabhängig von Hautfarbe, Geschlecht, einer Behinderung oder anderen Merkmalen der Persönlichkeit. Die vorliegende Analyse möchte dazu beitragen, die gegenwärtigen Diskussionen über Bildung stärker an Menschenrechten zu orientieren. Eine menschenrechtliche Perspektive schafft Maßstäbe für Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und Inklusion und ermöglicht es so, konkrete und notwendige Veränderungsbedarfe für die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung aufzuzeigen.

Im Fokus der Analyse steht insbesondere der Diskriminierungsschutz, der Bestandteil aller Menschenrechte ist. Bildung als Menschenrecht bedeutet also die Anerkennung des gleichen Rechts für alle. In der vorliegenden Analyse wurden bestehende Studien zu Rahmenbedingungen schulischer Bildung menschenrechtlich eingeordnet. Zudem wurden die Schulgesetze aller Bundesländer sowie die Bildungspläne von fünf Ländern im Hinblick auf Diskriminierungsfreiheit untersucht und in Bezug gesetzt zu den menschenrechtlichen Vorgaben. Als Referenzrahmen diente das individuelle und gleiche Menschenrecht auf Bildung aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland. Die daraus gewonnen Erkenntnisse bilden die Grundlage, um Empfehlungen an Ministerien, Kommunen, Schulämtern, Schulleitungen und Schulkonferenzen auszusprechen.

Darüber hinaus schlägt die Analyse den Bogen zur Praxis. So befasst sie sich mit der Umsetzung des Diskriminierungsschutzes sowohl in Lehr- und Lernmaterialien als auch im Schulgeschehen. Neben grundsätzlichen Hinweisen, wie Diskriminierung vermieden und abgebaut beziehungsweise wie die gesamte Schulgemeinschaft dafür sensibilisiert werden kann, nennt sie positive Beispiele und gibt auch hier Empfehlungen, wie Lehr- und Lernmaterialien sowie Interaktionen im Schulalltag so gestaltet werden können, dass sie zum Abbau von Diskriminierung beitragen und darüber hinaus menschenrechtliche Vorgaben in Bezug auf freier Entfaltung der Persönlichkeit und Achtung der Menschenrechte erfüllen. Denn die Umsetzung von Diskriminierungsschutz im Schulalltag ist keineswegs trivial, sondern die Voraussetzung, damit Bildung nachhaltig dazu beitragen kann, Diskriminierung in der Gesellschaft abzubauen und das Menschenrecht auf Bildung für alle zu gewährleisten.

1 Einleitung

Bildung ist ein Menschenrecht. Das Recht auf Bildung ist bereits in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) enthalten und wird in späteren Menschenrechtskonventionen erneut aufgegriffen und ausdifferenziert. Es gilt als Schlüssel für den Zugang zu weiteren Menschenrechten. Ohne Bildung kann die aktive politische, wirtschaftliche, soziale oder kulturelle Teilhabe an der Gesellschaft erschwert oder eingeschränkt sein. Das Menschenrecht auf Bildung bietet die Grundlage dafür, dass Menschen ihre Rechte kennen und aktiv ausüben können.

Der Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte beschreibt das Recht auf Bildung wie folgt: „Bildung ist sowohl ein eigenständiges Menschenrecht als auch ein unverzichtbares Mittel zur Verwirklichung anderer Menschenrechte. Als ein Recht, das auf die Befähigung zur Selbstbestimmung abzielt, ist Bildung das Hauptinstrument, mittels dessen wirtschaftlich und sozial ausgegrenzte Erwachsene und Kinder die Armut überwinden und sich die Mittel zur vollen Teilhabe an ihren Gemeinwesen verschaffen können. Der Bildung kommt bei der Ermächtigung der Frau, dem Schutz der Kinder vor ausbeuterischer und gefährlicher Arbeit und sexueller Ausbeutung, der Förderung der Menschenrechte und der Demokratie, dem Umweltschutz und der Steuerung des Bevölkerungswachstums eine wesentliche Rolle zu. Es wird zunehmend anerkannt, dass Investitionen in die Bildung zu den besten Investitionen gehören, die ein Staat tätigen kann. Der Bildung kommt jedoch nicht nur praktische Bedeutung zu, denn ein gebildeter, aufgeklärter und aktiver Geist, der frei und weit schweifen kann, ist eine der größten Freuden und lohnendsten Erfahrungen der menschlichen Existenz“¹.

Bildung kann also einerseits als Mittel zum Zweck, nämlich als Investition in die Zukunft sowie zur Verwirklichung weiterer Menschenrechte, insbesondere zum Abbau von Diskriminierung und Ausgrenzung, betrachtet werden. Andererseits werden auch die Eigenständigkeit und der Eigenzweck des Rechts auf Bildung – in fast schon poetischer Weise – betont.

Die Diskussion über die Qualität des deutschen Bildungssystems ist ein Dauerthema, nicht erst seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000. Schlagworte wie Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit sind ebenso allgegenwärtig wie Diskurse über notwendige Kompetenzen und deren (ökonomischen) Wert für den Arbeitsmarkt. Darüber hinaus bedeutet Bildung auch, dass die nachkommenden Generationen Lösungsfähigkeiten vermittelt bekommen für weltumspannende Probleme wie Ungerechtigkeit, Diskriminierung, Gewalt, Ressourcenmangel und mangelnde Nachhaltigkeit.² Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und die damit einhergehende Verpflichtung Deutschlands, ein inklusives Schulsystem zu schaffen, ist Gegenstand leidenschaftlich geführter politischer, pädagogischer und juristischer Auseinandersetzungen. Das Recht auf Bildung für geflüchtete Kinder und Jugendliche sicherzustellen, erweitert diese Diskussion und geht ebenfalls mit Veränderungen für Lehrkräfte und Schulorganisation einher.

Die vorliegende Analyse möchte einen Beitrag dazu leisten, die Diskussionen um Bildung und Bildungsgerechtigkeit stärker an Menschenrechten zu orientieren, und zwar insbesondere im Hinblick auf Diskriminierungsschutz. Der Schutz vor Diskriminierung ist als menschenrechtliches

1 E/C.12/1999/10, Ziffer 1, Übersetzung der Autor_innen in Anlehnung an die deutsche Übersetzung gelistet beim UN Treaty Bodies Download: http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CESCR/Shared%20Documents/1_Global/E_C-12_1999_10_7458_O.doc (abgerufen am 05.08.2016).

2 Vgl. Krappmann (2016), insbesondere S. 153.

Strukturprinzip Bestandteil aller Menschenrechte. Menschenrechte stehen allen Menschen gleichermaßen aufgrund ihres Menschseins zu und sind nur dann gewährleistet, wenn alle Menschen diese diskriminierungsfrei ausüben können. Bildung als Menschenrecht bedeutet also die Anerkennung des gleichen Rechts für alle.

Die in der öffentlichen Diskussion häufig verwendeten Begriffe der Chancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit stellen zwar normative Bezugsrahmen dar, mit diesen Begriffen sind aber sehr unterschiedliche Verständnisse und Deutungen verbunden, je nachdem, ob Leistungsgerechtigkeit oder Bedarfsorientierung, gleiche Startchancen oder egalitäre, ausgleichende Prinzipien im Mittelpunkt stehen. Die menschenrechtliche Perspektive auf Bildung kann für mehr Klarheit in der Diskussion sorgen – und dafür, dass der Diskriminierungsschutz nicht nur eine Floskel ist, sondern dass deutlich wird, welche konkreten und allgemein verbindlichen Konsequenzen daraus folgen. Als Referenzrahmen dient das individuelle und gleiche Menschenrecht auf Bildung aller Kinder und Jugendliche in Deutschland. Der Fokus der vorliegenden Analyse ist auf das öffentliche, allgemeine Schulsystem gerichtet, also auf die Jahrgangsstufen 1–13.

Methodisch liegt der Schwerpunkt hierbei auf der Einordnung bereits vorhandener empirischer Erkenntnisse in den menschenrechtlichen Kontext. Da jedoch zum Diskriminierungsschutz in Bezug auf Bildungsziele, Bildungsinhalte und Methoden sehr wenige Daten vorliegen, wurden dazu die Schulgesetze aller Länder sowie die Bildungspläne von fünf Ländern gesichtet und analysiert.³ Die daraus gewonnenen Erkenntnisse dienen als Grundlage, um Empfehlungen an Ministerien, Bildungverwaltung und Bildungspraxis auszusprechen, die zum Teil Empfehlungen des internationalen Menschenrechtsschutzsystems reflektieren. (Dies ist entsprechend vermerkt.)

Zunächst werden zentrale Begriffe definiert (Kapitel 2). Anschließend wird dargestellt, wie das Menschenrecht auf Bildung international verankert ist (Kapitel 3). Aus den internationalen Vorgaben wird abgeleitet, welche menschenrechtlichen Bezugspunkte für die Umsetzung des Rechts auf Bildung von Bedeutung sind und welche Analysefragen sich daraus ergeben (Kapitel 4).

In einem weiteren Schritt werden Rahmenbedingungen des deutschen Bildungssystems (Kapitel 5) sowie Bildungsziele, Bildungsinhalte und Methoden (Kapitel 6) auf Basis der menschenrechtlichen Vorgaben analysiert und entsprechende Empfehlungen abgeleitet. Die zentralen Ergebnisse der Analyse werden anschließend zusammengefasst und abschließend bewertet (Kapitel 7).

3 Methodisch haben wir uns dafür an die Inhaltsanalyse angelehnt wie beschrieben bei Lamnek/Krell (2010), S. 434–498.

2 Erläuterung von zentralen Begriffen

Für die menschenrechtliche Perspektive auf die Bildungssituation in Deutschland ist es erforderlich, verwendete Fachtermini menschenrechtlich zu füllen. Die Begriffe „Diskriminierungsschutz“ einschließlich verschiedener Diskriminierungsformen, „Inklusion“ und „Intersektionalität“ werden je nach Kontext und Akteur_in mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und nicht immer deckungsgleich genutzt. Für die Verwendung dieser Begriffe in der vorliegenden Analyse werden die folgenden menschenrechtlichen Definitionen und Erläuterungen zugrunde gelegt.

2.1 Menschenrechtlicher Diskriminierungsschutz

Der Schutz vor Diskriminierung ist ein Bestandteil aller Menschenrechte. Alle Menschenrechtsdokumente enthalten Artikel zur Nicht-Diskriminierung, die entweder ein selbstständiges oder ein akzessorisches Diskriminierungsverbot beschreiben. So enthält beispielsweise die UN-Anti-Rassismuskonvention ein selbstständiges Diskriminierungsverbot und verbietet rassistische Diskriminierungen in allen Lebensbereichen.⁴ Der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt) hingegen enthält ein akzessorisches Diskriminierungsverbot, das Diskriminierungen in Bezug auf alle in dem Pakt verankerten Rechte (zum Beispiel auch in Bezug auf das Recht auf Bildung) verbietet: „Die Vertragsstaaten verpflichten

sich, zu gewährleisten, dass die in diesem Pakt verkündeten Rechte ohne Diskriminierung hinsichtlich der ‚Rasse‘⁵, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt oder des sonstigen Status ausgeübt werden.“⁶

Neben den im Artikel aufgezählten verbotenen Unterscheidungsdimensionen, die nicht zur Ungleichbehandlung von Personen führen dürfen, weist der Terminus „sonstiger Status“ darauf hin, dass es sich bei den aufgezählten Dimensionen nicht um eine abgeschlossene Liste handelt. Der Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte begründet dies (in seiner Allgemeinen Bemerkung Nr. 20) damit, dass die Erscheinungsform von Diskriminierung je nach Kontext variiert und einem zeitlichen Wandel unterliegt. Es bedürfe deshalb eines flexiblen Ansatzes, der offen ist für andere Formen der unterschiedlichen Behandlung.⁷ Explizit in das Konzept des „sonstigen Status“ miteingeschlossen (aber nicht abschließend) sind laut Fachausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte folgende Dimensionen: Behinderungen, Alter, Staatsangehörigkeit, Familienstand und Familienverhältnisse, sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentität, Gesundheitszustand, Wohnort sowie die wirtschaftliche und soziale Situation.⁸ In der vorliegenden Analyse bezeichnen wir diese Kriterien, Kategorisierungen, Merkmale oder Unterscheidungsgründe als Dimensionen.⁹

4 Vgl. ICERD.

5 Anführungszeichen von den Autor_innen eingefügt. Zur Problematik des Begriffs ‚Rasse‘, der als Diskriminierungsgrund in den internationalen Diskriminierungsverboten ebenso wie im Grundgesetz und dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz aufgeführt ist, vgl.: Cremer (2010); Cremer (2008).

6 ICESCR, Artikel 2, Absatz 2; Vgl. auch EMRK Artikel 14.

7 Vgl. E/C.12/GC/20, Ziffer 27.

8 Vgl. E/C.12/GC/20, Ziffern 27–35. Der Schutz des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) umfasst folgende Dimensionen: ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter oder sexuelle Identität (vgl. auch Kapitel 3.3).

9 Insbesondere die Begriffe Merkmal und Unterscheidungsgrund sind zwar in juristischen Zusammenhängen gebräuchlich, werden aber von vielen Diskriminierungserfahrenen abgelehnt. Sie können als „Stempel“ wahrgenommen werden und zur Fehleinschätzung führen, die Zuschreibungen, die mit solchen Kategorisierungen verbunden sind, seien zutreffend.

Bei der Entscheidung, ob für eine Person einer der verbotenen Diskriminierungsgründe zutrifft, ist relevant, ob sich die betreffende Person selbst als zur Dimension zugehörig einordnet.¹⁰ Darüber hinaus kann Zugehörigkeit auch über die Verbindung zu einer anderen Person bestehen. So können beispielsweise Angehörige von Menschen mit Behinderungen von Diskriminierungen aufgrund einer Behinderung betroffen sein, ohne dass bei ihnen selbst eine Beeinträchtigung vorliegt.¹¹ Außerdem werden Menschen auch diskriminiert aufgrund von Dimensionen, die ihnen zugeschrieben werden, ohne dass diese tatsächlich vorliegen. So können Personen mit zum Beispiel einem türkisch klingenden Namen von antimuslimischem Rassismus betroffen sein, ohne dass sie dem islamischen Glauben angehören.

Aus menschenrechtlicher Perspektive ist eine Diskriminierung dementsprechend jede unmittelbar oder mittelbar auf verbotenen Gründen beruhende Unterscheidung, Ausschließung, Beschränkung, Bevorzugung oder sonstige unterschiedliche Behandlung, die zur Absicht oder zur Folge hat, dass dadurch das gleichberechtigte Bewusstsein über, Anerkennen oder Ausüben der im Pakt niedergelegten Rechte vereitelt oder beeinträchtigt wird.¹² Dabei ist Diskriminierung auch ein Machtmittel zur Herstellung oder Bewahrung von Privilegien und Hierarchisierungen.¹³

Eine unterschiedliche Behandlung aus unzulässigen Gründen wird menschenrechtlich als diskriminierend angesehen, wenn keine „vernünftige und objektive Rechtfertigung“¹⁴ dafür vorliegt. Dabei ist zu überprüfen, ob Ziele und Wirkung mit den Menschenrechten vereinbar sind, die Ungleichbehandlung ausschließlich dem Allgemeinwohl und einer demokratischen Gesellschaft dient und eine eindeutige und vernünftige Verhältnismäßigkeit gewahrt wird.¹⁵

Der menschenrechtliche Schutz vor Diskriminierung geht allerdings über die Herstellung formaler Gleichbehandlung hinaus. Vielmehr zielt er auf gleiche Möglichkeiten bei der tatsächlichen Ausübung der Menschenrechte ab. Daraus ergibt sich, dass auch indirekte Formen von Benachteiligung und struktureller Diskriminierung vom menschenrechtlichen Diskriminierungsschutz umfasst sind. Für all diese Diskriminierungsformen gilt, dass das diskriminierende Verhalten nicht vorsätzlich ausgeübt werden muss – entscheidend sind vielmehr die Auswirkungen der Benachteiligung.¹⁶

Für den Bereich der Bildung gilt der Diskriminierungsschutz sowohl für die Rahmenbedingungen von Bildung, also für die Verfügbarkeit von und den Zugang zu Bildung, als auch für Bildungsziele, Bildungsinhalte und Methoden, also die Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildung. Es geht darum, Menschen in ihrem Zugang zu Bildung nicht zu diskriminieren und darum, die Bildungsinhalte diskriminierungssensibel zu gestalten. In anderen Worten: Die Inhalte als solches dürfen nicht diskriminieren (etwa in Bezug auf Sprache oder Bilder) und die Bildungsziele sollen darauf hinwirken, dass die Schüler_innen für Diskriminierung sensibilisiert und befähigt werden, gegen Diskriminierung vorzugehen.

2.2 Diskriminierungsformen

Grundsätzlich werden im menschenrechtlichen Diskriminierungsschutz verschiedene Formen von Diskriminierung unterschieden:

Unmittelbare/direkte Diskriminierung

Als unmittelbare oder direkte Diskriminierung werden Diskriminierungen bezeichnet, die an einen der verbotenen Diskriminierungsgründe (zum Beispiel Geschlecht) anknüpfen. Sie liegt dann vor, wenn eine Person aufgrund einer der oben geschilderten Dimensionen eine weniger günstige Behandlung erfährt als eine andere Person in einer

10 Vgl. E/C.12/GC/20, E/C.12/GC/20, Ziffer 16.

11 Vgl. E/C.12/GC/20, Ziffer 16.

12 Vgl. E/C.12/GC/20, Ziffer 7.

13 Vgl. Beispielhaft für die Dimension Geschlecht: A/CONF.157/23, 6. Erwägungsgrund. Vgl. erläuternd dazu Rudolf/Chen (2015), S. 54–55.

14 E/C.12/GC/20, Ziffer 13.

15 Vgl. E/C.12/GC/20, Ziffer 13.

16 Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte (o.J.): Aktiv gegen Diskriminierung. Definition.

ähnlichen Situation.¹⁷ Eine direkte Diskriminierung aufgrund des Geschlechts ist also, wenn Mädchen vom Schulunterricht ausgeschlossen werden.

Mittelbare/indirekte Diskriminierung

Mittelbare oder indirekte Diskriminierungen beziehen sich auf Gesetze, Politiken oder Praktiken, die dem ersten Anschein nach neutral sind. In ihrer Wirkung benachteiligen diese Gesetze, Politiken oder Praktiken allerdings unverhältnismäßig stark bestimmte Personen bei der Ausübung ihrer Rechte. Eine mittelbare Diskriminierung kann beispielsweise dann vorliegen, wenn für die Einschulung eine Geburtsurkunde des Kindes vorgelegt werden muss, Angehörige von ethnischen Minderheiten oder Nicht-Staatsangehörige eine solche Urkunde aber nicht besitzen oder ihnen die Ausstellung verweigert wurde.¹⁸

Strukturelle/institutionelle Diskriminierung

Strukturelle beziehungsweise institutionelle Diskriminierungen treten auf, wenn gesellschaftliche, staatliche beziehungsweise institutionelle Strukturen und Mechanismen im organisatorischen Handeln im Zusammenwirken verschiedener Faktoren bestimmte Bevölkerungsgruppen benachteiligen (diese Formen finden häufig als mittelbare Diskriminierung statt, siehe oben).¹⁹ Diese Form von Diskriminierung ist im Verhalten und in der Organisation der Gesellschaft tief verwurzelt und wird oft nicht wahrgenommen oder nicht in Frage gestellt.²⁰ Im Bildungsbereich wird insbesondere die institutionelle Diskriminierung diskutiert (siehe Kapitel 5.4.1).

Interaktionelle Diskriminierung

Diskriminierungen, die an einen verbotenen Diskriminierungsgrund anknüpfen, können auch zwischen zwei oder mehreren Personen auftreten und zu Abwertung oder Ausgrenzung führen. Interaktionelle Diskriminierung kann mit strukturellen

und institutionellen Diskriminierungspraktiken zusammenhängen beziehungsweise aus diesen hervorgehen.²¹ Beispielsweise lobt eine Lehrkraft eine in Deutschland geborene und aufgewachsene Schülerin dafür, dass sie – trotz ihrer familiären Migrationsgeschichte – so gut Deutsch spricht. Dieses Lob kann von der Schülerin als diskriminierend wahrgenommen werden, wenn es als Signal dafür verstanden wird, dass diese Schülerin eigentlich nicht dazu gehört. An diesem Beispiel wird außerdem deutlich, dass nicht die Absicht, sondern die mögliche oder tatsächliche Wirkung entscheidend für die Frage ist, ob es sich um eine Diskriminierung handelt.²²

Versagen angemessener Vorkehrungen

Die UN-Behindertenrechtskonvention erweitert das Diskriminierungskonzept, indem sie auch das „Versagen angemessener Vorkehrungen“²³ als Diskriminierung wegen einer Behinderung anerkennt. Der Begriff „angemessene Vorkehrungen“ wird durch die UN-Behindertenrechtskonvention definiert als „notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen“²⁴, die sicherstellen, dass Menschen mit Behinderungen Menschenrechte gleichberechtigt genießen und ausüben können. Bei der Umsetzung von angemessenen Vorkehrungen gilt der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit.²⁵ Angemessene Vorkehrungen können je nach individuellem Bedarf Unterschiedliches meinen, zum Beispiel die Bereitstellung von barrierefreien Dokumenten, eine Rampe oder Gebärdensprachdolmetschen.²⁶

2.3 Inklusion

Der menschenrechtliche Inklusionsbegriff ist stark von der UN-Behindertenrechtskonvention geprägt. Diese ist das erste Menschenrechtsdokument, in dem der Begriff Erwähnung findet. Die UN-Behindertenrechtskonvention fordert Inklusion und

17 Vgl. E/C.12/GC/20, Ziffer 10 a.

18 Vgl. E/C.12/GC/20, Ziffer 10 b.

19 Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte (o.J.): Aktiv gegen Diskriminierung. Definition.

20 Vgl. E/C.12/GC/20, Ziffer 12.

21 Vgl. Jennessen et al. (2013), S.19.

22 Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte (o.J.): Aktiv gegen Diskriminierung. Definition.

23 CRPD, Artikel 2.

24 CRPD, Artikel 2

25 Vgl. CRPD, Artikel 2.

26 Vgl. Aichele (2012), S.2.

Teilhabe für alle Lebensbereiche.²⁷ Es geht – im Gegensatz zur Integration²⁸ – nicht darum, etwas Ausgegrenztes wieder einzuschließen, sondern um den Abbau von Barrieren, damit sich alle von vornherein als dazugehörig fühlen und aktiv teilhaben können. Das Konzept der Inklusion fordert also keine „Integrationsleistung“ bestimmter Personengruppen, die bisher nicht vollumfänglich an der Gesellschaft teilhaben können, vielmehr müssen die Strukturen und Mechanismen entsprechend angepasst und zur Verfügung gestellt werden.²⁹

Diese menschenrechtliche Perspektive auf Inklusion ist eng verknüpft mit dem in der UN-Behindertenrechtskonvention beschriebenen Konzept von Behinderung: Diese entsteht erst durch die Wechselwirkung von Beeinträchtigung und Barrieren, die dazu führt, dass Menschen in ihrer Teilhabe behindert werden.³⁰ Diese Barrieren können sowohl baulicher als auch kommunikativer Art oder gesellschaftlich geprägt sein. In den deutschen Medien wird der Diskurs um Inklusion häufig auf das Thema Schule verkürzt. Diese Engführung entspricht nicht dem Ansatz der Behindertenrechtskonvention, auch wenn das Recht auf inklusive Bildung dort explizit verankert ist.³¹

Inklusion wird in deutschen Diskursen außerdem oft auf Menschen mit Behinderungen beschränkt. International wird der Begriff häufig sehr viel umfassender verstanden. Bereits in der Salamanca-Erklärung der UNESCO-Konferenz (1994), die als Meilenstein für die internationale Verankerung von inklusiver Bildung gilt, zeigt sich ein sehr breites Verständnis des Begriffs: „Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten, aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Strassen- ebenso

wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“³². Wird Inklusion als allgemeines menschenrechtliches Prinzip verstanden, welches eng mit dem menschenrechtlichen Strukturprinzip des Diskriminierungsschutzes verknüpft ist, wird deutlich, dass sich diese gegenseitig ergänzen und ein breiteres Verständnis von Inklusion im Hinblick auf die Zielgruppe ermöglichen.³³ Dementsprechend muss auch der Blick auf Teilhabebarrrieren und Exklusionsmechanismen geweitet werden, die zum Beispiel Menschen mit Migrationsgeschichte, Alleinerziehende oder Trans*personen an der vollen gesellschaftlichen Teilhabe hindern können.

2.4 Intersektionalität und Mehrfachdiskriminierung

Intersektionalität meint, dass historisch gewachsene Machtverhältnisse, Subjektivierungsprozesse und soziale Ungleichheiten wie zum Beispiel Geschlecht, Behinderung oder sozio-ökonomische Herkunft nicht isoliert voneinander betrachtet werden können. Intersektionalität nimmt die „Verwobenheiten“ oder „Überkreuzungen“ zwischen diesen Dimensionen in den Blick und betrachtet sie nicht nur additiv. Eine intersektionale Perspektive umfasst nicht nur mehrere Dimensionen, sondern berücksichtigt auch deren Wechselwirkungen, Überschneidungen und Effekte gegenseitiger Verstärkung in der Lebenswirklichkeit von Menschen.³⁴ Ebenfalls mit verschiedenen Dimensionen von Diskriminierung beschäftigt sich das Konzept der Mehrfachdiskriminierung: Während bei Intersektionalität ein gleichzeitiges Wirken mehrerer Dimensionen in den Blick genommen wird, geht es bei Mehrfachdiskriminierung auch um das Wirken mehrerer Dimensionen zu unterschiedlichen

27 Vgl. CRPD.

28 Hierbei beziehen wir uns auf ein Verständnis von Integration, das eher Assimilation meint, also eine einseitige Anpassung. In der Praxis können die Übergänge zwischen Integration und Inklusion fließend sein, so hat die Integrationspädagogik seit Jahrzehnten eher inklusive Ansätze verfolgt.

29 Vgl. Niendorf/Reitz (2016).

30 Vgl. CRPD, Artikel 1.

31 Vgl. CRPD, Artikel 24.

32 UNESCO Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ (1994), Ziffer 3.

33 Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte (2012), insbesondere S. 41.

34 Vgl. Walgenbach (2014), S. 53–54; sowie Wansing/Westphal (2014), S. 38.

Zeitpunkten in unterschiedlichen Situationen für dieselbe Person.³⁵

Die einzelnen Diskurse um Nicht-Diskriminierung fokussieren in der Regel auf eine klar identifizierbare Zielgruppe, die scheinbar eindeutig umschrieben werden kann.³⁶ Die Verschränkung verschiedener Diskurse macht hingegen sichtbar, dass es sich bei diesen klar identifizierbaren Zielgruppen keineswegs um eine homogene Gruppe von Personen handelt. So ist davon auszugehen, dass der Schulerfolg von Kindern mit Migrationsgeschichte nicht nur davon beeinflusst wird, dass sie eine (familiäre) Migrationsgeschichte haben, sondern beispielsweise auch von ihrer sozio-ökonomischen Herkunft, ihrem Geschlecht, dem Bildungsniveau ihrer Eltern oder dem Vorliegen einer körperlichen Beeinträchtigung. Bisher sind beispielsweise die Diskurse über Migration und Behinderung wenig miteinander verschränkt.³⁷

Neben der Beschäftigung mit einzelnen Dimensionen als Analysekatoren kann die Perspektive von Intersektionalität und Mehrfachdiskriminierung in Verbindung mit einem menschenrechtlichen Inklusionsbegriff den Blick für den Abbau von Teilhabebarrrieren und Benachteiligungen für alle Menschen schärfen. So profitieren beispielsweise nicht nur Menschen mit Lernschwierigkeiten von Texten in Leichter Sprache, sondern auch Personen, die die Sprache noch nicht so gut verstehen.³⁸

35 Vgl. Baer et al. (2010), insbesondere S. 16–28.

36 Vgl. Wansing/Westphal (2014), S. 34.

37 Vgl. Gummich (2015); Wansing/Westphal (2014), S. 18.

38 Vgl. Niendorf/Reitz (2016), S. 12.

3 Verankerung des Menschenrechts auf Bildung

Das Recht auf Bildung ist ein Menschenrecht. Menschenrechte leiten sich aus der jedem Menschen innewohnenden Würde ab und erheben den Anspruch, universell zu gelten. Sie sind unveräußerlich, niemand kann diese Rechte entziehen oder freiwillig aufgeben. Darüber hinaus sind sie unteilbar und interdependent, das heißt, sie bedingen einander.³⁹ Dies wird im besonderen Maße für das Recht auf Bildung deutlich. So ermöglicht das Recht auf Bildung die Rechte auf politische Partizipation und gesellschaftliche Teilhabe, die ansonsten nur formal beziehungsweise nicht hinlänglich gewährt wären. Aus diesem Grund wird es auch als „Empowerment Right“ („Befähigungsrecht“) bezeichnet⁴⁰.

Spätestens seit der Verabschiedung der AEMR erfahren die Menschenrechte einen Prozess der Verrechtlichung. Die AEMR beschreibt in 30 Artikeln politische, bürgerliche, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Zwar ist sie formal kein juristisch verbindliches Dokument, jedoch bildet sie nicht nur für die später entstandenen rechtsverbindlichen Konventionen und Abkommen der Vereinten Nationen die inhaltliche Grundlage; einige Stimmen sehen die Inhalte der AEMR mittlerweile als verbindlich an.⁴¹ Die Menschenrechtskonventionen verpflichten den Staat zu Achtung, Schutz und Gewährleistung der darin enthaltenen Rechte.⁴²

In Bezug auf das Recht auf Bildung lässt sich die Achtungspflicht so konkretisieren, dass der Staat dazu verpflichtet ist, Maßnahmen – beispielsweise diskriminierende Schulgesetzgebungen – zu

unterlassen, die den vollumfänglichen Genuss des Rechts auf Bildung be- oder verhindern. Die Schutzpflicht erfordert, dass der Staat Sorge dafür tragen muss, dass niemand von einer dritten nichtstaatlichen Partei – zum Beispiel den Eltern – daran gehindert wird, das Recht auf Bildung vollumfänglich in Anspruch zu nehmen. Die Gewährleistungspflicht hingegen verpflichtet den Staat, positive Maßnahmen zu ergreifen – beispielsweise Schulen zu bauen, barrierefrei auszustatten und entsprechend ausgebildetes Lehrpersonal einzustellen –, um Einzelne und Gemeinschaften in die Lage zu versetzen, das Recht auf Bildung zu genießen.⁴³

3.1 Menschenrechtskonventionen der Vereinten Nationen

Die Rechte aus der AEMR wurden in zwei Menschenrechtskonventionen konkretisiert, die 1966 verabschiedet wurden und 1976 in Kraft traten. Dies sind der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt) und der Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte (Zivilpakt). Seitdem sind sieben weitere Menschenrechtskonventionen von den Vereinten Nationen verabschiedet worden. Sie rücken entweder einen bestimmten menschenrechtlichen Aspekt in den Vordergrund, wie die UN-Anti-Folter-Konvention, oder sie konkretisieren die Menschenrechte jeweils für eine Gruppe Menschen, die besonders gefährdet sind, von Menschenrechtsverletzungen betroffen zu sein, so

39 A/CONF.157/23, Ziffer 5.

40 Vgl. E/C.12/1999/10, Ziffer 1; sowie Chapman/Russel (2002), S. 219; sowie Coomans (2007), insbesondere S. 185.

41 Vgl. Buergenthal et al. (2009), S. 42.

42 Vgl. E/C.12/1999/10, Ziffern 46–48, 50.

43 Vgl. E/C.12/1999/10, Ziffer 47.

wie etwa die UN-Kinderrechtskonvention.

Das Recht auf Bildung beziehungsweise bestimmte Aspekte des Rechts auf Bildung sind in folgenden UN-Menschenrechtsverträgen festgehalten: Sozialpakt, Kinderrechtskonvention, Behindertenrechtskonvention, Anti-Rassismuskonvention und Frauenrechtskonvention. Während im Sozialpakt das Recht auf Bildung allgemein als Artikel festgehalten wird, konkretisieren die anderen Konventionen es für Personen in bestimmten Lebenslagen. Mit Konkretisierung ist gemeint, dass diese Übereinkommen die staatlichen Verpflichtungen dahingehend weiterentwickeln, dass die allgemeinen Rechte auch in Bezug auf die spezifischen Gruppen besser geachtet und geschützt werden. So wird der gleiche Zugang zu Bildung etwa für Flüchtlinge⁴⁴, für Menschen, die rassistischer Diskriminierung ausgesetzt sind⁴⁵, für Mädchen und Frauen⁴⁶ und für Menschen mit Behinderungen⁴⁷ festgelegt. Für Menschen mit Behinderungen sind zusätzlich das Prinzip der angemessenen Vorkehrungen, der wirksamen, individuell angepassten Unterstützung⁴⁸ sowie Maßnahmen zur Förderung von Kommunikationsformen wie Brailleschrift und Gebärdensprache⁴⁹ verankert. Schließlich formuliert auch die UNESCO Verpflichtungen in ihrem Übereinkommen gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen (Convention against Discrimination in Education) von 1960, deren Inhalte von den späteren UN-Konventionen und Allgemeinen Bemerkungen aufgegriffen wurden.⁵⁰

Eine Konkretisierung der Inhalte findet durch die Fachausschüsse statt, die zu allen UN-Menschenrechtskonventionen existieren. Jeder Fachausschuss setzt sich aus ehrenamtlich arbeitenden, unabhängigen Sachverständigen zusammen. Die Fachausschüsse veröffentlichen unter anderem so genannte Allgemeine Bemerkungen (General Comments), die die Inhalte der Abkommen näher auslegen und präzisieren. Diese Allgemeinen

Bemerkungen stellen autoritative Auslegungshilfen für den jeweiligen Vertrag dar und richten sich an alle Vertragsstaaten.⁵¹

Weitere wichtige Akteur_innen im Menschenrechtssystem der Vereinten Nationen sind die Sonderberichterstatter_innen. Sie werden vom UN-Menschenrechtsrat als unabhängige Fachleute zu bestimmten Menschenrechtsthemen oder Ländern eingesetzt. Im Jahr 2007 berichtete der damalige Sonderberichterstatter zum Menschenrecht auf Bildung, Vernor Muñoz Villalobos, dem UN-Menschenrechtsrat von seinem Besuch in Deutschland.⁵²

3.2 Europäische Menschenrechtskonvention des Europarats

Neben den Menschenrechtskonventionen der Vereinten Nationen ist für Deutschland auch die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) des Europarats von zentraler Bedeutung. Sie ist für alle 47 Mitgliedsstaaten des Europarats bindend und basiert in ihren Prinzipien und Grundsätzen auf der AEMR. Zur Einhaltung, Wahrung und Durchsetzung der in der EMRK dargelegten Menschenrechte wurde 1959 der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) in Straßburg eingerichtet, dessen Gerichtsbarkeit heute alle Vertragsstaaten der Europäischen Menschenrechtskonvention unterworfen sind.

Im 1. Zusatzprotokoll der EMRK ist in Artikel 2 das Recht auf Bildung niedergelegt. Hier heißt es: „Niemandem darf das Recht auf Bildung verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen

44 Vgl. Convention relating to the Status of Refugees, Artikel 22.

45 Vgl. ICERD, Artikel. 5.

46 Vgl. CEDAW, Artikel 10 a, b, d, e, g, h.

47 Vgl. CRPD, Artikel 24, Absatz 2 a, b.

48 Vgl. CRPD, Artikel 24, Absatz 2 c–e.

49 Vgl. CRPD, Artikel 24, Absatz 3.

50 Vgl. UNESCO Convention against Discrimination in Education.

51 Vgl. Hüfner et al. (2012), insbesondere S. 67–83.

52 Zur Vertiefung vgl. Overwien/Pregel (2007).

und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen⁵³. Bei der Formulierung des ersten Satzes wird der Grundsatz des Diskriminierungsverbots deutlich, das Bestandteil aller Menschenrechte ist, auch des Menschenrechts auf Bildung. Die Artikel zu Bildung in den UN-Konventionen können allerdings etwas umfassender gelesen werden, weshalb sie im Fokus dieser Analyse stehen.

Auch bei der EMRK ist es für die Vertragsstaaten möglich, Vorbehalte einzulegen. Diese Option hat die Bundesrepublik Deutschland in Bezug auf Artikel 2 Satz 2 in Anspruch genommen und betont, dass sich aus diesem Artikel keine Verpflichtung für den Staat begründet, Schulen mit religiösen oder weltanschaulichen Charakter zu finanzieren beziehungsweise sich an der Finanzierung zu beteiligen.⁵⁴ Die EMRK enthält darüber hinaus ebenfalls ein akzessorisches Diskriminierungsverbot.⁵⁵

3.3 Verbindlichkeit der Menschenrechte für Deutschland

Die in den UN-Konventionen und in der EMRK festgeschriebenen Artikel zu Bildung sind in Deutschland geltendes Recht: Gemäß Artikel 59 Abs. 2 des Grundgesetzes (GG) bilden sie einen verbindlichen Bestandteil der deutschen Rechtsordnung im Range einfachen Bundesrechts.⁵⁶ Nach Art. 20 Abs. 3 GG sind die Normen der Menschenrechtsverträge als einfaches Bundesrecht von allen staatlichen Organen des Bundes und der Länder zu beachten.⁵⁷ Im Konfliktfall gehen sie als Bundesrecht dem Landesrecht vor (Art. 31 GG).

In erster Linie richten sich die völkerrechtlichen Verpflichtungen an die gesetzgebenden Instanzen. Da in Deutschland im Bildungsbereich fast ausschließlich die Länder zuständig sind, unterliegen die Länderparlamente der Verpflichtung, die für

die Umsetzung erforderlichen Entscheidungen zu treffen: Sie erlassen zum Beispiel die Schulgesetze, schaffen die Voraussetzungen, um Verordnungen inhaltlich hinreichend zu bestimmen, und stellen im Rahmen der Haushaltsgesetzgebung die erforderlichen Mittel bereit. Die internationalen Menschenrechtsnormen können auch jenseits der Legislative über andere staatliche Stellen aus Regierung und Gerichtsbarkeit Anwendung finden. Dabei werden zwei Anwendungsvarianten unterschieden: die unmittelbare Anwendbarkeit und die völkerrechtsfreundliche Auslegung.

Bei der ersten Variante, der unmittelbaren Anwendbarkeit, bilden menschenrechtliche Normen die direkte Grundlage für die Entscheidung einer Behörde oder eines Gerichts. Ob eine menschenrechtliche Norm unmittelbar anwendbar ist, hängt davon ab, ob sie inhaltlich ausreichend bestimmt ist.⁵⁸ In Bezug auf das Recht auf Bildung gilt dies beispielsweise für das Recht auf kostenlosen Grundschulunterricht, aber insbesondere auch für das in Artikel 2 Abs. 2 des Sozialpaktes verankerte Diskriminierungsverbot. Auch wenn der Sozialpakt eine schrittweise Verwirklichung der festgeschriebenen Rechte entsprechend der verfügbaren Ressourcen vorsieht, etwa im Hinblick auf die Unentgeltlichkeit des höheren Schulwesens, ist das Recht, Bildung frei von Diskriminierung zu gewährleisten, nach Einschätzung des Fachausschusses dazu geeignet, umgehend und in vollem Umfang Anwendung zu finden.⁵⁹ Das bedeutet etwa, dass Kindern nicht wegen des Aufenthaltsstatus ihrer Eltern der Zugang zu bestimmten Schulformen verweigert werden darf. Es bedeutet auch, dass angemessene Vorkehrungen für Menschen mit Behinderungen im Einzelfall seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 gewährleistet werden müssen und ihre Versagung eine menschenrechtlich verbotene Diskriminierung darstellt (siehe Kapitel 2.2).

53 1. Zusatzprotokoll zur EMRK, Artikel 2.

54 Vgl. Drucksache 14/3694, S. 5.

55 Vgl. EMRK, Artikel 14.

56 Vgl. BVerfG, 19.09.2006, 2 BvR 2115/01, Rn. 52.

57 Vgl. BVerfG, 19.09.2006, 2 BvR 2115/01, Rn. 52.

58 Es geht nach der Formulierung des BVerfG darum, ob die Norm nach Wortlaut, Zweck und Inhalt geeignet ist, wie eine innerstaatliche Gesetzesvorschrift rechtliche Wirkung auszulösen, vgl. BVerfG, 09.12.1970, 1BvL 7/66, S. 306 (Rn. 45).

59 Vgl. E/C.12/1999/10, Ziffern 31 und 43.

Daneben beziehungsweise darüber hinaus ergibt sich aus den Konventionen die Verpflichtung, eine schrittweise Verwirklichung des Rechts voranzutreiben, wie sie für die anderen Aspekte des Rechts auf Bildung vorgesehen ist, etwa die allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit des höheren Schulwesens und des Hochschulunterrichts. Dies bedeutet die konkrete und fortdauernde Verpflichtung des Staates, so rasch und wirksam wie möglich auf die volle Verwirklichung der Rechte hinzuwirken.⁶⁰ Rückschritte vom einmal erreichten Standard sind nur in engen Ausnahmefällen zulässig.

Die völkerrechtsfreundliche Auslegung als zweite Variante der innerstaatlichen Berücksichtigung internationaler Menschenrechtsnormen meint die Berücksichtigung internationaler Menschenrechtsverträge der Vereinten Nationen und des Europarates bei der Auslegung einfachen deutschen Rechts und des Grundgesetzes.⁶¹ In diesem Fall ist die Rechtsnorm aus dem internationalen Menschenrechtsvertrag nicht die Grundlage für die behördliche oder gerichtliche Entscheidung, sondern sie dient als Auslegungshilfe für nationale Rechtsnormen. Sie wird herangezogen bei der Auslegung von Rechtsbegriffen oder bei der Ausfüllung von Ermessensspielräumen. Zur völkerrechtsfreundlichen Auslegung wurde von deutschen Gerichten in Bezug auf das Thema Bildung in den letzten Jahren insbesondere die UN-Behindertenrechtskonvention herangezogen, so zum Beispiel in einem Urteil des Landessozialgerichts Sachsens, in dem eine rechtliche Ausführung in Bezug auf die Finanzierung einer Integrationshelferin für ein blindes Kind beim Besuch einer Regelschule überprüft wurde.⁶²

Auf nationaler Ebene wird das Recht auf Bildung in unterschiedlichen Gesetzen behandelt. Im Grundgesetz befasst sich Artikel 6 mit dem Recht und der Pflicht der Eltern zu Pflege und Erziehung ihrer Kinder. Dieses wird von Artikel 7 flankiert, der das Schulwesen unter Aufsicht des Staates stellt und weitere Regelungen über den Religionsunterricht

und die Errichtung privater Schulen enthält. Konkrete Regelungen finden sich in den verschiedenen Landesverfassungen, Schulgesetzen und Bildungsplänen.⁶³

Für den Bereich des Diskriminierungsschutzes bildet im nationalen Recht das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) einen wichtigen Bezugspunkt. Die hier gelisteten Dimensionen sind allerdings weniger umfassend als die im Sozialpakt genannten: ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter oder sexuelle Identität. Insbesondere der Schutz vor Diskriminierung aufgrund von sozio-ökonomischer Herkunft und anderen Dimensionen („sonstigen Status“) wird durch das AGG nicht geleistet, weshalb die Analyse sich im Folgenden auf die im Sozialpakt genannten Dimensionen konzentriert.

Für das Verständnis der internationalen Menschenrechtsnormen und damit für ihre unmittelbare Anwendung und die menschenrechtskonforme Auslegung innerstaatlichen Rechts sind auch die zu den Konventionen gehörigen Überwachungs-gremien für Deutschland von zentraler Bedeutung. Sie konkretisieren die Inhalte der jeweiligen Menschenrechtsverträge in ihren spezifischen Verfahren. Das internationale Menschenrechtssystem der Vereinten Nationen und das regionale System des Europarats existieren nebeneinander. Auch wenn sich die beiden Systeme auf unterschiedliche Menschenrechtskonventionen beziehen, wird eine harmonisierende Auslegung der Vertragstexte angestrebt.

Für die Menschenrechtskonventionen der Vereinten Nationen gilt, dass sich jeder Vertragsstaat dazu verpflichtet, in bestimmten zeitlichen Abständen Staatenberichte bei den Fachausschüssen vorzulegen. Der erste Bericht ist zwei Jahre nach Inkrafttreten der entsprechenden Konvention fällig, weitere Berichte folgen in den meisten Fällen alle vier bis fünf Jahre. In seiner Prüfung konsultiert der zuständige Ausschuss neben dem

60 Vgl. E/C.12/1999/10, Ziffer 44.; E/1991/23, Ziffer 9.

61 Vgl. BVerfG, 14. 10. 2004, 2 BvR 1481/04, Rn. 30–39; BVerfG, 26. 03. 1987, 2 BvR 589/79, 740/81 und 284/85, S. 370 (Rn. 39); BVerfG, 23. 03. 2011, 2 BvR 882/09 Rn. 52; BVerfG, 04. 05. 2011, 2 BvR 2365/09, Rn. 86; stRspr.

62 Siehe LSG Sachsen, 03. 06. 2010, L 7 SO 19/09 B ER, Seite 6.

63 Teile von Kapitel 3.3. sind angelehnt an: Aichele (2011) und Mahler (2013); Zur Vertiefung Kapitel 3 allgemein: Vgl. Poscher (2012); Suelmann (2013); Dern et al. (2012).

Staatenbericht auch sogenannte Parallelberichte aus dem zivilgesellschaftlichen Bereich und von nationalen Menschenrechtsinstitutionen. In seinen Abschließenden Bemerkungen (Concluding Observations) fasst der Ausschuss seine Ergebnisse zusammen, benennt bestehende Defizite und formuliert Empfehlungen, wie der Staat die Umsetzung verbessern kann. Der Staat ist verpflichtet, über die Umsetzung dieser Empfehlungen in einem sogenannten Follow-up Verfahren zu informieren.⁶⁴

Bei vielen UN-Menschenrechtskonventionen sind in den Zusatzprotokollen verschiedene Verfahren festgeschrieben, die bei Menschenrechtsverletzungen zur Verfügung stehen. Eines dieser Verfahren ist das Individualbeschwerdeverfahren, bei dem sich Einzelpersonen nach Ausschöpfung des innerstaatlichen Rechtsweges an die Fachausschüsse wenden und dort ihre Beschwerde gegen einen Staat vorbringen können. Damit die Möglichkeit der Individualbeschwerde offen steht, müssen die Vertragsstaaten die entsprechenden Zusatzprotokolle zu den Menschenrechtskonventionen ratifizieren. Mit Ausnahme des Sozialpakts besteht gegen Deutschland derzeit für alle in dieser Studie genannten Menschenrechtskonventionen die Möglichkeit zu einer Individualbeschwerde. Die notwendige Ratifizierung des Fakultativprotokolls zum Sozialpakt steht hierzulande noch aus und sollte zeitnah nachgeholt werden.⁶⁵

Alternativ besteht die Möglichkeit, sich bei einer Menschenrechtsverletzung auf die EMRK zu berufen und sich gegen Deutschland an den Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte zu wenden. Im Unterschied zu den Beschwerdeverfahren auf UN-Ebene haben die Urteile des EGMR nicht nur empfehlenden Charakter, sondern sind bindend. Wird eine Menschenrechtsverletzung vom EGMR festgestellt, ist eine Wiedergutmachung, gegebenenfalls durch Entschädigungszahlung, zu leisten. Unter Umständen ordnet der Gerichtshof

auch an, dass das Gesetz zu ändern ist, wenn darin der Grund für die Rechtsverletzung besteht. Auch die UN-Fachausschüsse können ähnliche Empfehlungen zur Kompensation oder zur wirksamen Abhilfe aussprechen, diese sind aber weniger bindend als die Urteile des EGMR.⁶⁶ In Bezug auf Bildung gab es vor dem EGMR bereits mehrere Individualbeschwerden gegen Deutschland. Themen dieser Beschwerden waren unter anderem die Weigerung deutscher Behörden, Kinder der Beschwerdeführer_innen von der Schulpflicht zu befreien und eine Erlaubnis für Homeschooling zu erteilen,⁶⁷ die Weigerung deutscher Behörden, die Kinder der Beschwerdeführer_innen von bestimmten schulischen Pflichtveranstaltungen zu befreien,⁶⁸ die nicht erfolgte Rückerstattung von Kosten für den zurückgelegten Schulweg mit dem Privatfahrzeug⁶⁹ sowie nicht anonymisierte Abiturarbeiten⁷⁰. Auch die Entscheidungen, die gegen andere Staaten ergangen sind, geben wichtige Hinweise für das Verständnis der in der EMRK und ihren Zusatzprotokollen garantierten Rechte (siehe Kapitel 5).

64 Vgl. Hüfner et al. (2012), insbesondere S. 67–83.

65 Siehe auch: Mahler (2015).

66 Vgl. Hüfner et al. (2012), insbesondere S. 97–98, 324–330.

67 Vgl. EGMR, Entscheidung vom 11.09.2006, Beschwerde Nr. 35504/03.

68 Vgl. EGMR, Entscheidung vom 10.06.2009, Beschwerde Nr. 45216/07 und EGMR, Entscheidung vom 13.09.2011, Beschwerde Nr. 319/08.

69 Vgl. EGMR, Entscheidung vom 27.08.2013, Beschwerde Nr. 61145/09.

70 Vgl. EGMR, Entscheidung vom 08.10.2013, Beschwerde Nr. 17292/13.

4 Inhalte des Menschenrechts auf Bildung

Das Recht auf Bildung hat einerseits als „Empowerment Right“ (vgl. Kapitel 1 und 3) den Zweck, einzelne Personen dazu zu befähigen, ihre Menschenrechte in Anspruch zu nehmen und zu verwirklichen. Andererseits ist es auch ein eigenständiges Menschenrecht. Zur vollen Umsetzung des Rechts ist es nötig, den Kontext mit einzubeziehen: Neben dem Recht auf Bildung und den Rechten durch Bildung (als „Empowerment Right“) sind auch Rechte in der Bildung zu berücksichtigen.⁷¹ Somit geht es neben den Rechten von Schüler_innen beziehungsweise Lernenden auch um die Rechte von Lehrkräften, Eltern und anderen am Bildungsprozess Beteiligten. Gleichzeitig ist das Recht auf Bildung eingebettet in den Kontext anderer Menschenrechte, etwa der Meinungsfreiheit, dem Recht auf Partizipation oder dem Schutz vor Gewalt, die auch in der Bildung zu gewährleisten sind.⁷²

Die für die vorliegende Analyse relevanten Inhalte des Menschenrechts auf Bildung, wie sie in verschiedenen Konventionen festgehalten sind, lassen sich einordnen in ein Raster zur Umsetzung des Rechts (4.1). Näher einzugehen ist dabei auf den Diskriminierungsschutz in Bezug auf Verfügbarkeit und Zugänglichkeit (4.2) sowie auf den Diskriminierungsschutz in Bezug auf Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit (4.3).

4.1 Analyseraster zur Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung

Für die Überprüfung der Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung haben sich auf UN-Ebene die Begriffe der Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit durchgesetzt. Insbesondere die Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und der Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte nutzen diese Einteilung. Diese wird auch als „4A-Schema“ (für die englischen Begriffe availability, accessibility, acceptability, adaptability) bezeichnet. Die Allgemeine Bemerkung Nr. 13 des Ausschusses für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte führt aus, dass „die Bildung in allen ihren Formen und auf allen Ebenen“⁷³ diese vier Merkmale aufweisen muss. Es heißt dort weiter: „Bei der Prüfung geeigneter Wege der Anwendung dieser ‚miteinander verknüpften und wesentlichen Merkmale‘ muss das Wohl der Schüler_innen und Studierenden ein Hauptkriterium sein.“⁷⁴

71 Vgl. Lohrenscheit (2007), insbesondere S. 39–42.

72 Vgl. CRC/GC/2001/1, Ziffer 8.

73 E/C.12/1999/10, Ziffern 6–7.

74 E/C.12/1999/10, Ziffern 6–7. Hier geschlechtergerechte Sprache angepasst.

Analyseraster des 4A-Schemas

availability (Verfügbarkeit)	accessibility (Zugänglichkeit)	acceptability (Annehmbarkeit)	adaptability (Adaptierbarkeit)
Bildungseinrichtungen und benötigte Ressourcen müssen in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen und funktionsfähig sein (kontextabhängig).	Formale und faktische Nichtdiskriminierung physische Zugänglichkeit sowie wirtschaftliche Zugänglichkeit: Bildung muss für alle erschwinglich sein (kostenlose Grundbildung).	Form und Inhalt von Bildung müssen auf die Bedürfnisse und Lebenslagen der Kinder/ Eltern abgestimmt sein (d. h. relevant, kulturell angemessen, hochwertig). Die in den UN-Konventionen festgelegten Bildungsziele sind zu beachten.	Bildung muss flexibel sein: Sie muss sich an gesellschaftliche Veränderungen anpassen sowie an die Bedürfnisse der Lernenden, die von vielfältigen sozialen und kulturellen Gegebenheiten geprägt sind.

Dieses Schema wird als Analyseraster für die vorliegende Studie verwendet und in den folgenden Unterkapiteln mit dem Schwerpunkt auf Diskriminierungsschutz durch einzelne Analysefragen weiter konkretisiert. Dabei werden die Kategorien der Verfügbarkeit und Zugänglichkeit unter „Rahmenbedingungen“ zusammengefasst, während die Kategorien der Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit größtenteils unter „Bildungsziele, Bildungsinhalte und Methoden“ behandelt werden.

Als Querschnitt zu diesen Kategorien beschreiben die UN-Konventionen die folgenden zwei Aspekte: Die Staaten sind verpflichtet, ein menschenrechtlich orientiertes Monitoringsystem einzurichten.⁷⁵ Zwar existieren diverse Bildungsberichte, etwa im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, doch sind diese nicht explizit und konsequent am Menschenrecht auf Bildung ausgerichtet. Dies wird in Kapitel 5.4 aufgegriffen. Für die Durchsetzung der Rechte ist der Zugang zu Gerichten und Beschwerdestellen essentiell. Institutionen, die Beschwerden entgegen nehmen, sollten für alle Menschen diskriminierungsfrei zugänglich sein und die Beschwerden umgehend, unparteiisch und unabhängig untersuchen. Sie sollten über effektive Abhilfemaßnahmen

verfügen.⁷⁶ Ferner werden die Staaten angehalten, ihre Beschwerdemechanismen dahingehend zu überprüfen, dass auch Beschwerden in Bezug auf Bildungsziele entgegen genommen werden.⁷⁷ Diese Thematik wird in Kapitel 6.6 aufgegriffen.

4.2 Analysefragen zur Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Bildung (Rahmenbedingungen)

Bildung muss diskriminierungsfrei und auf Grundlage der Chancengleichheit umgesetzt werden.⁷⁸ Dabei spielen die Rahmenbedingungen – insbesondere gesetzliche und verwaltungsinterne Regelungen – eine wesentliche Rolle.

Was grundsätzlich unter den Begriffen „Verfügbarkeit“ und „Zugänglichkeit“ in Bezug auf Bildung zu verstehen ist, führt die Allgemeine Bemerkung Nr. 13 des Ausschusses für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte aus:

„a) Verfügbarkeit – Funktionsfähige Bildungseinrichtungen und -programme müssen im

75 Vgl. E/C.12/1999/10, Ziffer 49.

76 Vgl. E/C.12/GC/20, Ziffer 40.

77 Vgl. CRC/GC/2001/1, Ziffer 25.

78 Vgl. ICESCR, Artikel 2, Absatz 2; CRPD, Artikel 24, Absatz 1; CRC, Artikel 28, Absatz 1. Im 1. Zusatzprotokoll Artikel 2 (1952) der EMRK heißt es allgemeiner: „Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden“.

Hoheitsbereich des Vertragsstaats in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen. Was für ihre Funktionsfähigkeit erforderlich ist, hängt von zahlreichen Faktoren ab, namentlich von dem Entwicklungskontext, in dem sie tätig sind. So benötigen wohl alle Einrichtungen und Programme Gebäude oder sonstigen Schutz vor den Elementen, sanitäre Einrichtungen für beide Geschlechter⁷⁹, hygienisches Trinkwasser, ausgebildete Lehrer_innen, die innerhalb des Landes konkurrenzfähige Gehälter beziehen, Lehrmaterialien und so weiter, während einige Einrichtungen und [Bildungs-]Programme darüber hinaus beispielsweise Bibliotheken, Computereinrichtungen und Informationstechnik benötigen;

b) Zugänglichkeit – Im Hoheitsbereich des Vertragsstaats müssen alle ohne Unterschied Zugang zu Bildungseinrichtungen und -programmen haben. Die Zugänglichkeit hat drei sich überschneidende Dimensionen:

i) Nichtdiskriminierung – Bildung muss nach dem Gesetz und de facto für alle zugänglich sein, insbesondere für die schwächsten Gruppen, ohne dass eine Diskriminierung aus einem der unzulässigen Gründe stattfindet [...];

ii) Physische Zugänglichkeit – Bildung muss in sicherer physischer Reichweite stattfinden, entweder durch Teilnahme am Unterricht an einem in zumutbarer Entfernung gelegenen Ort (zum Beispiel eine Schule in der Nachbarschaft) oder mittels moderner Technologie (zum Beispiel Zugang zu Fernunterricht);

iii) Wirtschaftliche Zugänglichkeit – Bildung muss für alle erschwinglich sein. Diese Dimension der Zugänglichkeit wird von der unterschiedlichen Wortwahl des Artikels 13 (2) in Bezug auf die Grund- und Sekundarschulbildung sowie die Hochschulbildung bestimmt: Während die

Grundschulbildung ‚allen unentgeltlich‘ zugänglich sein muss, obliegt es den Vertragsparteien, für die allmähliche Einführung einer unentgeltlichen Sekundar- und Hochschulbildung Sorge zu tragen“.⁸⁰

Ferner wird ausgeführt, dass ein Stipendiensystem „die Gleichberechtigung von Angehörigen benachteiligter Gruppen beim Zugang zur Bildung fördern [soll]“⁸¹. Außerdem können „ausgeprägte Unterschiede in der Ausgabenpolitik, die zu wohnortbedingten Qualitätsunterschieden in der Bildung führen [...], eine Diskriminierung im Sinne des Paktes darstellen“⁸².

In den Konventionen sind in Bezug auf Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Bildung auch das Elternwahlrecht⁸³ und die Freiheit der Gründung und Führung von Bildungseinrichtungen⁸⁴ verankert. Diese stehen nicht im Fokus dieser Analyse. Allerdings wird durch die Untersuchung staatlicher Vorgaben wie Schulgesetzgebung, Bildungsziele, Schulbücher, etc., die auch für Privatschulen verbindlich sind,⁸⁵ dieser Bereich mit behandelt. Das Elternwahlrecht wird in der Analyse vor allem im Kontext der Religions- und Weltanschauungsfreiheit thematisiert (siehe auch Kapitel 5.7).

Der Zugang zu Bildung wird in den Konventionen unterschiedlich je nach Schulstufe konkretisiert: Der Besuch der Grundschule beziehungsweise die Grundbildung soll für alle zur Pflicht und unentgeltlich gemacht werden.⁸⁶ Diese Pflicht wird gegen die Bildungsfreiheit abgewogen, insbesondere bezüglich der Freiheit der Eltern beziehungsweise des Vormunds zur religiösen und sittlichen Erziehung. Hier könnte argumentiert werden, dass der Staat in das Elternrecht eingreift, wenn Fächer wie Religion oder Ethik unterrichtet werden. Die Fachausschüsse sehen diesen Unterricht jedoch als zulässig an, wenn er objektiv und unparteiisch durchgeführt wird sowie die Meinungs- und Gewissensfreiheit und

79 Aus heutiger Sicht wäre es umfassender, von „allen Geschlechtern“ zu schreiben, um auch Trans*- und Inter*sexuelle Menschen mit einzubeziehen.

80 E/C.12/1999/10, Ziffer 6. Hier geschlechtergerechte Sprache angepasst.

81 E/C.12/1999/10, Ziffern 26, 53.

82 E/C.12/1999/10, Ziffer 35.

83 Vgl. ICESCR, Artikel 13, Absatz 3; vgl. EMRK 1. Zusatzprotokoll Artikel 2; vgl. GG, Artikel 7, Absatz 2, 3.

84 Vgl. CRC, Artikel 29, Absatz 2; ICESCR, Artikel 13, Absatz 4; E/C.12/1999/10, Ziffern 29–30; vgl. GG, Artikel 7, Absatz 4, 5.

85 Vgl. GG, Artikel 7, Absatz 1: „Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates“.

86 Vgl. ICESCR, Artikel 13, Absatz 2 a, Artikel 15; CRC, Artikel 28, Absatz 1 a; E/C.12/1999/10, Ziffern 8–10, 57.

die Religions- und Weltanschauungsfreiheit achtet. Religionsunterricht an öffentlichen Schulen steht außerdem dann im Einklang mit dem Recht auf Bildung, wenn die Teilnahme nicht verpflichtend ist, sondern nicht-diskriminierende Ausnahmen oder Alternativen vorgesehen werden, die den Wünschen der Eltern beziehungsweise des Vormunds entsprechen.⁸⁷ Aus heutiger Sicht und somit unter Berücksichtigung der UN-Kinderrechtskonvention muss dabei das Interesse der Kinder im Zentrum stehen und ihre Meinung berücksichtigt werden.⁸⁸

Weiterführende Schulen sowohl allgemein bildender als auch berufsbildender Art sollen allgemein verfügbar und zugänglich gemacht werden, insbesondere durch Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit.⁸⁹ Auch die Hochschulbildung soll – insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit – allen entsprechend ihren Fähigkeiten zugänglich gemacht werden.⁹⁰

Weitere Aspekte betreffen Bildungs- und Berufsberatung⁹¹ sowie Maßnahmen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern⁹² und die Beseitigung von Analphabetentum in der Welt⁹³ beziehungsweise grundlegende Bildung für Menschen, die keine Grundschule besucht oder sie nicht beendet haben⁹⁴.

Bei einigen dieser Formulierungen wird deutlich, dass es weltweit unterschiedliche Voraussetzungen für die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung gibt. Die vorliegende Analyse konzentriert sich auf den allgemein bildenden Schulbereich in Deutschland, somit sind vor allem die folgenden Analysefragen relevant:

Stehen funktionsfähige Bildungseinrichtungen und -programme in ausreichendem Maße zur Verfügung? (siehe 5.1)

Ist der Besuch der Grundschule beziehungsweise Grundbildung Pflicht? (siehe 5.2)

Ist der Zugang zu Bildung auf Grundlage der Chancengleichheit und Nicht-Diskriminierung unter Berücksichtigung formaler Aspekte gestaltet?

Dabei ist in Bezug auf Schüler_innen mit Beeinträchtigung/Behinderung insbesondere zu berücksichtigen:

- ob der Regelschulbesuch gewährleistet ist, falls von Kindern/Erziehungsberechtigten gewünscht
- ob der empfohlene Rückbau der Förderschulen umgesetzt wird⁹⁵
- ob angemessene Vorkehrungen gewährt werden (siehe 5.3)

Ist der Zugang zu Bildung auf Grundlage der Chancengleichheit und Nicht-Diskriminierung unter Berücksichtigung faktischer Diskriminierung gestaltet? (siehe 5.4)

Wird der Aspekt der physischen Zugänglichkeit beim Zugang zu Bildungseinrichtungen umgesetzt, insbesondere für Schüler_innen mit Behinderungen? (siehe 5.5)

Wird der Aspekt der wirtschaftlichen Zugänglichkeit beim Zugang zu Bildungseinrichtungen umgesetzt? (siehe 5.6)

Werden Religions- und Weltanschauungsfreiheit im schulischen Kontext gewährt? (siehe 5.7)

87 Vgl. E/C.12/1999/10, Ziffern 28–30; Vgl. ICCPR, Artikel 18, Absatz 4; sowie dazu: CCPR/C/21/Rev.1/Add.4, Ziffer 6.

88 Vgl. CRC, Artikel 3, 12.

89 Vgl. ICESCR, Artikel 13, Absatz 2 b; CRC, Artikel 28, Absatz 1 b; E/C.12/1999/10, Ziffern 11–14.

90 Vgl. ICESCR, Artikel 13, Absatz 2 c; CRC, Artikel 28, Absatz 1 c; E/C.12/1999/10, Ziffern 17–20.

91 Vgl. CRC, Artikel 28, Absatz 1 d.

92 Vgl. CRC, Artikel 28, Absatz 1 e.

93 Vgl. CRC, , Artikel 28, Absatz 3.

94 Vgl. ICESCR, Artikel 13, Absatz 2 d; E/C.12/1999/10, Ziffern 21–24.

95 Vgl. CRPD/C/DEU/CO/1, Ziffer 46.

4.3 Analysefragen zur Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildung (Bildungsziele, Bildungsinhalte und Methoden)

Die Allgemeine Bemerkung Nr. 13 des Ausschusses für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte führt zu den Kategorien „Annehmbarkeit“ und „Adaptierbarkeit“ aus:

„c) Annehmbarkeit – Die Form und der Inhalt der Bildung, namentlich die Lehrpläne und Lehrmethoden, müssen für die Schüler_innen beziehungsweise die Studierenden und gegebenenfalls die Eltern annehmbar sein, d. h. sie müssen relevant, kulturell angemessen und hochwertig sein. Dabei sind die in Artikel 13 (1) festgelegten Bildungsziele sowie die etwaigen vom Staat festgelegten Mindestnormen für die Bildung zu beachten [...];

d) Adaptierbarkeit – Bildung muss flexibel sein, damit sie den Erfordernissen sich verändernder Gesellschaften und Gemeinwesen angepasst werden und den von vielfältigen sozialen und kulturellen Gegebenheiten geprägten Bedürfnissen der Schüler_innen und Studierenden entsprechen kann“.⁹⁶

Wiederkehrend ist in den Konventionen formuliert, dass Bildung auf „die volle Entfaltung“ der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein soll.⁹⁷ In den Konventionen wird deutlich, dass es dabei sowohl um geistige als auch um körperliche Fähigkeiten geht.⁹⁸ Die Behindertenrechtskonvention führt neben der Würde auch das Selbstwertgefühl der Menschen an.⁹⁹ Dazu muss Bildung – wie auch

die UN-Kinderrechtskonvention betont – auf das Kind zentriert, die besten Interessen des Kindes verfolgen sowie kinderfreundlich und partizipativ angelegt sein. Insbesondere sollen die Lehrmethoden berücksichtigen, dass jedes Kind besondere Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse mitbringt.¹⁰⁰ Die UN-Kinderrechtskonvention benennt zusätzlich zu den anderen UN-Konventionen zwei weitere Bildungsziele, und zwar die „Achtung vor der natürlichen Umwelt“¹⁰¹ und die Achtung vor kultureller Identität und vor eigenen und anderen kulturellen Werten¹⁰².

In Bezug auf Würde wird in der UN-Kinderrechtskonvention ferner festgelegt, dass die Vertragsstaaten sicherstellen müssen, „dass die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht“¹⁰³. Auch der Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte betont, dass körperliche Züchtigung sowie auch andere disziplinarische Maßnahmen wie etwa öffentliche Erniedrigung mit der Menschenwürde unvereinbar sind. Der Ausschuss befürwortet stattdessen positive, gewaltlose Konzepte der Schuldisziplin.¹⁰⁴ Da die vorliegende Analyse auf Diskriminierungsschutz fokussiert, wird dieser Aspekt nur indirekt über das verwandte Bildungsziel zur Förderung des Bewusstseins über die eigene Würde sowie über die Verletzung der Menschenwürde im Zusammenhang mit Diskriminierung behandelt.

Neben dem Verständnis von Bildung als volle Entfaltung der Persönlichkeit existiert in den UN-Konventionen auch das Verständnis von Bildung als Vorbereitung beziehungsweise als Unterstützung für „eine wirksame Teilhabe“¹⁰⁵ sowie für ein „verantwortungsvolles Leben in einer freien

96 E/C.12/1999/10, Ziffer 6. Hier geschlechtergerechte Sprache angepasst. Vgl. auch CRC/GC/2001/1, Ziffer 9.

97 ICESCR Artikel 13; vgl. CRC Artikel 29, Absatz 1 a; vgl. CRC/GC/2001/1, Ziffer 1; vgl. CRPD, Artikel 24, Absatz 1 a, b.

98 Vgl. CRC, Artikel 29, Absatz 1 a; vgl. CRPD, Artikel 24, Absatz 1 b.

99 Vgl. CRPD, Artikel 24, Absatz 1 a.

100 Vgl. CRC, Artikel 3; CRC/GC/2001/1, Ziffern 2, 9. Zur Vertiefung der Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention im Schulbereich vgl. Krappmann/Petry (2016).

101 CRC, Artikel 29, Absatz 1 e. Dieser Aspekt wird in der Analyse allerdings nicht untersucht.

102 Vgl. CRC, Artikel 29, Absatz 1 c.

103 CRC, Artikel 28, Absatz 2.

104 Vgl. E/C.12/1999/10, Ziffer 41.

105 CRPD, Artikel 24, Absatz 2 d; vgl. CRC/GC/2001/1, Ziffer 12.

Gesellschaft“¹⁰⁶. Dementsprechend sind weitere wichtige Bildungsziele „die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten“¹⁰⁷ sowie „die Achtung vor der menschlichen Vielfalt“¹⁰⁸. Weiter wird ausgeführt, dass Frieden, Toleranz und „Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen“¹⁰⁹ zu fördern sind. Entsprechend sind die Staaten verpflichtet „sicherzustellen, dass die Lehrpläne für alle Ebenen des Bildungssystems auf die in Artikel 13 (1) benannten Ziele ausgerichtet sind“.¹¹⁰

An dieser Stelle wird deutlich, dass das Recht auf Bildung auch ein Recht auf Menschenrechtsbildung umfasst. Menschenrechtsbildung hat zum Ziel, Achtung vor den Menschenrechten zu vermitteln. Die UN-Deklaration zu Menschenrechtsbildung und -training führt als Ziel weiter aus, „eine universelle Kultur der Menschenrechte zu fördern, in der sich jede_r der eigenen Rechte und der Verantwortung gegenüber den Rechten anderer bewusst ist“¹¹¹. Menschenrechtsbildung umfasst daher nicht nur die Vermittlung von Wissen, sondern auch von Werten („Bildung über Menschenrechte“), Formen des Lernens und Unterrichtens, welche die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden achten („Bildung durch Menschenrechte“), und schließlich die Befähigung beziehungsweise Stärkung, sich für die eigenen Rechte sowie für die Rechte anderer einzusetzen („Bildung für Menschenrechte“).¹¹² Dabei soll Menschenrechtsbildung als lebenslanger Prozess gesehen werden und beinhalten, dass die menschenrechtlichen Werte im täglichen Leben und in den Erfahrungen der Lernenden reflektiert werden.¹¹³ Sie soll neben internationalen auch nationale und lokale Probleme behandeln und die Situation der Schule berücksichtigen.¹¹⁴

Auch die Allgemeine Bemerkung Nr. 20 des Ausschusses für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte verdeutlicht einen solchen Bildungsansatz zur Stärkung der Menschenrechte beziehungsweise zum Abbau von Diskriminierung: „Bildung, die auf den Prinzipien von Gleichheit und Nicht-Diskriminierung basiert, sollte in formale und non-formale, inklusive und kultursensible Bildung integriert werden, mit der Absicht, Vorstellungen von Überlegenheit oder Unterlegenheit wegen unzulässiger Gründe abzubauen und Dialog und Toleranz zwischen verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft zu fördern“¹¹⁵.

In Bezug auf Diskriminierungsschutz sind weiterhin die Bildungsziele und -inhalte relevant, die die UN-Frauenrechtskonvention und die UN-Behindertenrechtskonvention erwähnen. Die UN-Behindertenrechtskonvention konkretisiert, dass dauerhafte Kampagnen zur Bewusstseinsbildung durchzuführen sind, mit dem Ziel, eine respektvolle Einstellung gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen sowie eine Anerkennung der Verdienste und Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen zu fördern.¹¹⁶ In der UN-Frauenrechtskonvention wird deutlich, welche weitreichenden Konsequenzen ein diskriminierungssensibles Bildungsziel hat, wenn als Ziel formuliert wird: „Beseitigung jeder stereotypen Auffassung in Bezug auf die Rolle von Mann und Frau auf allen Bildungsebenen und in allen Unterrichtsformen durch Förderung der Koedukation und sonstiger Erziehungsformen, die zur Erreichung dieses Zieles beitragen, insbesondere auch durch Überarbeitung von Lehrbüchern und Lehrplänen und durch Anpassung der Lehrmethoden“¹¹⁷. Diese Ziele sind bei einer Analyse der Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung zu berücksichtigen. Der Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und

106 CRC, Artikel 29; vgl. ICESCR, Artikel 13.

107 ICESCR, Artikel 13; sowie wortgleich CRC, Artikel 29, Absatz 1 b; vgl. CRPD, Artikel 24, Absatz 1 a.

108 CRPD, Artikel 24, Absatz 1 a.

109 CRC, Artikel 29, Absatz 1 d; vgl. CRPD/C/DEU/CO/1, Ziffer 13; vgl. ICESCR, Artikel 13.

110 E/C.12/1999/10, Ziffer 49.

111 A/RES/66/137, Artikel 4 (b) Hier geschlechtergerechte Sprache angepasst.

112 Vgl. A/RES/66/137, Artikel 2, (2). Zur Vertiefung: Reitz/Rudolf (2014).

113 Vgl. CRC/GC/2001/1, Ziffer 15.

114 Vgl. CRC/GC/2001/1, Ziffer 13.

115 E/C.12/GC/20, Ziffer 38. Übersetzung durch die Autor_innen.

116 Vgl. CRPD, Artikel 8; Zur Vertiefung: Feige (2013).

117 CEDAW, Artikel 10 c; Vgl. auch E/C.12/1999/10, Ziffer 55: „States parties are obliged to remove gender and other stereotyping which impedes the educational access of girls, women and other disadvantaged groups“.

kulturelle Rechte schreibt: „Diese neuen Elemente sind in Artikel 13 (1) implizit enthalten und stellen eine zeitgemäße Auslegung des Artikels 13 (1) dar“¹¹⁸.

Um diese Ziele zu erreichen, sind die Schulgesetze, Bildungspläne, Lehr- und Lernmaterialien sowie das allgemeine Schulgeschehen inklusive diverser Gremien zu berücksichtigen.¹¹⁹ Dementsprechend lassen sich folgende Analysefragen ableiten:

Ist die Bildung gerichtet auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde?

Bereitet Bildung auf eine wirksame Teilhabe vor und auf ein verantwortungsvolles Leben in einer freien Gesellschaft? (siehe 6.1)

Ist die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten beziehungsweise Menschenrechtsbildung als Bildungsziel verankert? (siehe 6.2)

Ist der Abbau von Diskriminierung als Bildungsziel verankert?

Wird dabei auch Achtung vor anderen Kulturen vermittelt unter Wahrung der eigenen kulturellen Identität?

Basieren Inhalte, Methoden und Umsetzung auf den Prinzipien von Gleichheit und Nicht-Diskriminierung und sind diese partizipativ und sensibel in Bezug auf Vielfalt angelegt?

Sind ferner Inhalte und Methoden so ausgewählt und umgesetzt, dass sie durch Bewusstseinsbildung, Reflexion und Förderung von Dialog dazu beitragen, stereotype Auffassungen insbesondere gegenüber Angehörigen der in den Konventionen genannten Gruppen zu beseitigen? (siehe 6.3 bis 6.6)

118 E/C.12/1999/10, Ziffer 5. Explizit genannt werden „Verweise auf die Gleichstellung der Geschlechter und die Achtung der Umwelt“. Zum Erscheinen der Allgemeinen Bemerkung 1999 war die Behindertenrechtskonvention noch nicht in Kraft.

119 Vgl. CRC/GC/2001/1, Ziffern 17–19.

5 Analyse der Rahmenbedingungen des deutschen Schulsystems

In diesem Kapitel werden die Rahmenbedingungen des deutschen Schulsystems analysiert. Mit Blick auf das in Kapitel 4 beschriebene 4A-Schema stehen die Aspekte der Verfügbarkeit und des Zugangs im Fokus. Analysefragen, die in diesem Kapitel gestellt werden, beziehen sich auf die ausreichende Verfügbarkeit von Bildungseinrichtungen, die Grundschulpflicht, die physische und wirtschaftliche Zugänglichkeit von Bildung, formale sowie faktische Diskriminierungen beim Zugang zu Bildung und die Gewährung von Religionsfreiheit in Bildungseinrichtungen. Die aus der Analyse gewonnenen Erkenntnisse dienen als Grundlage für Empfehlungen, die in den jeweiligen Unterkapiteln ausgesprochen werden.

5.1 Verfügbarkeit von Bildungseinrichtungen und -programmen: die Frage der Qualität

Deutschland verfügt über eine große Anzahl an Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen. Der jährliche Einstellungsbedarf an Lehrkräften ist auf das gesamte Bundesgebiet bezogen gedeckt, allerdings unterscheidet sich die Verfügbarkeit an Lehrkräften in den Regionen deutlich: So überstieg 2010 in den westdeutschen Bundesländern das Angebot an Lehrkräften den Bedarf rechnerisch um rund 16 Prozent, wohingegen in den ostdeutschen Bundesländern rechnerisch ein zusätzlicher Bedarf von rund elf Prozent bestand.¹²⁰

Eine ausreichende und bedarfsgerechte Zuweisung von Lehrkräften und Ressourcen ist Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit der Bildungseinrichtungen. Positiv sind hier Modelle, bei denen zusätzliche (Personal-)Ressourcen denjenigen Schulen zugewiesen werden, die beispielsweise aufgrund vermehrter Sprachfördermaßnahmen einen erhöhten Bedarf haben.¹²¹ Neben dem Vorhandensein von Bildungseinrichtungen und ausreichender Personalressourcen stellt auch die qualifizierte Ausbildung der Lehrkräfte einen wichtigen Aspekt bei der Funktionsfähigkeit von Bildung dar. Auch wenn die Lehrer_innenausbildung in Deutschland verhältnismäßig lange dauert,¹²² werden nach wie vor nicht alle Lehrkräfte in ihrer Aus- und Weiterbildung auf den Umgang mit einer vielfältigen Schülerschaft vorbereitet. Bisher ist die Auseinandersetzung mit Themen wie Umgang mit Heterogenität, Deutsch als Zweitsprache oder Inklusion kein verpflichtender Basisbestandteil für alle Lehramtsausbildungen,¹²³ auch wenn in diesem Bereich in den letzten Jahren an einigen Universitäten positive Entwicklungen zu verzeichnen sind. Ebenso sollten alle Lehrkräfte für den Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen sensibilisiert werden. (Abgeleitete Empfehlung zur Aus- und Weiterbildung siehe Kapitel 6.6)

Damit für alle Kinder qualitativ hochwertige Bildung zur Verfügung steht, bedarf es multiprofessioneller Teams mit entsprechenden Qualifikationen und Weiterbildungen aus den Bereichen Lehramt/Fachdidaktik, Sonderpädagogik, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie. Nur so können entsprechende Bedarfe von beispielsweise durch Flucht

120 Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011), S. 12.

121 Weiterführend Schulte et al. (2014).

122 Vgl. OECD (2012), S. 10.

123 Vgl. zum Beispiel CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2015); Baumann/Becker-Mrotzek (2014).

oder Gewalterfahrungen traumatisierten Kindern oder von Kindern mit Behinderungen angemessen berücksichtigt werden. Im Schuljahr 2013/14 war ein_e Schulpsycholog_in je nach Bundesland durchschnittlich für zwischen 5.082 und 16.118 Schüler_innen zuständig.¹²⁴ Diese Zahlen signalisieren beispielhaft einen erheblichen Nachholbedarf.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt

den jeweils zuständigen Kostenträgern (Sozialämtern, Schulämtern, Kommunen und sonstigen Schulträgern) in Bezug auf die Verfügbarkeit von Ressourcen für multiprofessionelle Teams mit Qualifikationen aus Lehramt/Fachdidaktik, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie und Sonderpädagogik sicherzustellen, dass die menschenrechtlich gebotenen Bedarfe abgedeckt werden.

5.2 Schulpflicht: Aneignung von Wissen und Integration in die Gesellschaft

In den internationalen Menschenrechtsverträgen ist festgeschrieben, dass zur Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung der verpflichtende Grundschulunterricht beziehungsweise die Grundbildung gehört.¹²⁵ In Deutschland beginnt die Schulpflicht in der Regel ab dem 5. oder 6. Lebensjahr, dauert mindestens neun Jahre und ist in den Schulgesetzen der Länder geregelt. Dabei ist das Konzept der Schulfähigkeit als Voraussetzung für die Einschulung Gegenstand kritischer Auseinandersetzungen.¹²⁶

Die Schulpflicht wird in Deutschland gemeinhin als Schulbesuchspflicht und somit im Gegensatz zum Homeschooling durchgesetzt, was nicht

unumstritten ist. Eine Befreiung von der Schulbesuchspflicht ist nur in Ausnahmefällen möglich,¹²⁷ beispielsweise wenn Familien aufgrund beruflicher Verpflichtungen der Eltern viel reisen müssen.¹²⁸

In Bezug auf die Weigerung deutscher Behörden Schüler_innen von der Schulbesuchspflicht zu befreien, argumentiert die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts in einem Verfahren 2003 mit dem Interesse der Allgemeinheit, die Entstehung von Parallelgesellschaften mit gesonderten weltanschaulichen Überzeugungen zu verhindern. Dementsprechend sei das Ziel der Grundschulbildung nicht nur die Aneignung von Wissen, sondern auch die Integration in die Gesellschaft, die durch Homeschooling nicht im selben Maße erreicht werden könne.¹²⁹

Die angestrebte Befreiung von der Schulbesuchspflicht war auch Bestandteil von Beschwerden vor dem EGMR gegen Deutschland. Dieser äußerte die Ansicht, dass das in der EMRK verankerte Recht auf Bildung den Vertragsstaaten ermögliche, eine Schulpflicht zur Umsetzung des Rechts auf Bildung festzulegen.¹³⁰ Außerdem betont der EGMR, dass bei der Umsetzung des Rechts auf Bildung nur diejenigen Interessen der Eltern geachtet werden müssten, die nicht gegen die Interessen des Kindes auf Bildung stehen. In Bezug auf die vom Bundesverfassungsgericht hervorgebrachte Argumentation bestätigte der EGMR, dass die bisherige Rechtsprechung in den Beurteilungsspielraum der Vertragsstaaten falle.¹³¹

124 Berufsverband deutscher Psychologinnen und Psychologen. Sektion Schulpsychologie (2014).

125 Vgl. zum Beispiel ICESCR, Artikel 3 Absatz 2a.

126 Weiterführend: Fuchs (2016); Tillmann (2008). S. 49–50; 270 ff.; Gomolla/Radtke (2002).

127 Vgl. zum Beispiel SchG Baden-Württemberg, §76, Absatz 1.

128 Vgl. EGMR, Entscheidung vom 11.09.2006, Beschwerde Nr. 35504/03.

129 Vgl. BVerfG, 29.04.2003, 1 BvR 436/03, Rn. 7–8.

130 Vgl. EGMR, Entscheidung vom 11.09.2006, Beschwerde Nr. 35504/03.

131 Vgl. EGMR, Entscheidung vom 11.09.2006, Beschwerde Nr. 35504/03.

Der ehemalige UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz Villalobos, vertrat im Abschlussbericht zu seinem Deutschlandbesuch 2006 allerdings die Auffassung, dass Bildung nicht auf die reine Anwesenheit in Schule reduziert werden sollte und Fernunterricht sowie Homeschooling mögliche Optionen darstellen. Vgl. Muñoz Villalobos (2007), Ziffer 62.

5.3 Formale Diskriminierungsfreiheit: Überprüfung von früher Aufteilung auf verschiedene Schularten und Sonderbeschulung nötig

Um zu überprüfen, wann ein Bildungssystem als diskriminierungsfrei zugänglich angesehen werden kann, bedarf es einer Konkretisierung dieser Begriffe: Der Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte merkt diesbezüglich an, dass unter bestimmten Umständen getrennte Bildungssysteme oder -einrichtungen nicht als Verstoß gegen den Sozialpakt anzusehen sind. Unter Bezugnahme auf Artikel 2 des Übereinkommens der UNESCO von 1960 gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen werden dazu als Beispiele genannt: nach Geschlechtern getrennte Unterrichtssysteme oder -einrichtungen, sofern sie gleichwertige Zugangsmöglichkeiten und gleichwertige Qualität sowie Ausbildungs- und Studiemöglichkeiten bieten; aus religiösen oder sprachlichen Gründen getrennte Unterrichtssysteme oder -einrichtungen, solange dies den Wünschen der Eltern beziehungsweise des Vormunds entspricht, kein Zwang ausgeübt wird und der Unterricht der staatlichen Norm entspricht; sowie private Unterrichtseinrichtungen, sofern ihr Ziel nicht auf den Ausschluss einer Personengruppe gerichtet ist, sondern darauf, zusätzliche Unterrichtsmöglichkeiten zu bieten und der Unterricht der staatlichen Norm entspricht.¹³² Die zeitlich später entstandene Behindertenrechtskonvention betont hingegen die Bedeutung eines inklusiven Schulsystems und lebenslanges Lernen für die Verwirklichung des Rechts auf Bildung (siehe auch Kapitel 5.3.1).¹³³

Einige Schulgesetze der Länder formulieren, teilweise unter Bezugnahme zu Landesverfassungen, ein Recht auf schulische Bildung oder auf gleichen Zugang zu Bildungseinrichtungen. Das menschenrechtliche Diskriminierungsverbot spiegelt sich dabei in den Schulgesetzen unterschiedlich wider: Meist bezieht sich das Diskriminierungsverbot auf den Zugang zu Bildungseinrichtungen. Weiterreichende Formulierungen, dass aufgrund bestimmter Unterscheidungsdimensionen niemand bevorzugt oder benachteiligt werden darf, sind selten.¹³⁴ Die allgemeinen Diskriminierungsverbote gelten ohnehin und somit ist hier keine Gesetzeslücke auszumachen, doch haben die expliziten Benennungen in den Schulgesetzen eine Signalwirkung in Bezug auf Diskriminierungsschutz.

Die Schulgesetze werden auch durch Formulierungen wie „nach seiner Begabung“¹³⁵ spezifiziert. Daraus resultiert rechtlich die Möglichkeit, dass für unterschiedliche Begabungen oder Fähigkeiten unterschiedliche Schularten vorhanden sein können und somit Schüler_innen von einzelnen Bildungseinrichtungen bei entsprechender Begründung auch abgelehnt werden können. In Bezug auf die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems kritisierte der UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung nach seinem Deutschlandbesuch 2006 die sehr frühe Aufteilung von Schüler_innen auf die unterschiedlichen Bildungsstränge.¹³⁶ Diese Kritik wurde von den UN-Fachausschüssen zum Sozialpakt und der Kinderrechtskonvention aufgegriffen und bekräftigt.¹³⁷ (siehe auch Kapitel 5.4.1)

Bezüglich der in den Schulgesetzen benannten Differenzkategorien wird in allen Bundesländern benannt, dass die „wirtschaftliche und soziale Lage“¹³⁸ beziehungsweise „Herkunft“¹³⁹ keine Rolle in der Bildung spielen dürfen – darunter fallen die in den UN-Konventionen benannten Dimensionen

132 Vgl. E/C.12/1999/10, Ziffer 33 und die dazugehörige Fußnote 15. UNESCO Convention against Discrimination in Education.

133 Vgl. CRPD, Artikel 24, Absatz 1.

134 Vgl. etwa BbgSchulG, §3 zu Zugang und §4 zu Bevorzugung beziehungsweise Benachteiligung, analog HSchG, §1 und §3. Die meisten anderen Bundesländer formulieren entweder allgemein zum Recht auf Bildung oder zum Zugang zu Bildungseinrichtungen.

135 Zum Beispiel SchulG M-V, §1.

136 Vgl. Muñoz Villalobos (2007), Ziffer 90.

137 Vgl. E/C.12/DEU/CO/5, Ziffer 34; CRC/C/DEU/CO/3-4, Ziffer 67 b.

138 Zum Beispiel BbgSchulG, §3.

139 Zum Beispiel SchG Baden-Württemberg, §1.

soziale Herkunft, Vermögen, Familienstand und Familienverhältnisse (vgl. Kapitel 2.1). Außerdem führt etwa die Hälfte der Schulgesetze Weltanschauung und Religion¹⁴⁰ sowie Geschlecht¹⁴¹ als Kategorien an, die für die Wahrnehmung des Rechts auf Bildung nicht bestimmend sein dürfen. Seltener benannt werden die Dimensionen Beeinträchtigungen beziehungsweise Behinderungen¹⁴², Sprache¹⁴³, politische Überzeugungen¹⁴⁴ und sexuelle Identität¹⁴⁵ – die explizite Benennung von Inter* und Trans* kommt nicht vor.

Unterschiede bestehen ferner bei den konkreten Formulierungen: Bei Verwendung des Begriffs Herkunft wird häufig spezifiziert, dass es um nationale beziehungsweise ethnische Herkunft geht.¹⁴⁶ Formulierungen wie „aus rassistischen Gründen“¹⁴⁷ sind dabei aus menschenrechtlicher Sicht dem überkommenen Begriff der „Rasse“¹⁴⁸ vorzuziehen. Neben Religion sollte auch die Weltanschauung erwähnt werden, um Nichtgläubige einzuschließen. Ebenso gilt es bei der Kategorie Geschlecht neben der möglichen Benachteiligung von Mädchen und Frauen auch diejenige von Jungen und Männern in den Blick zu nehmen und sowohl vielfältige sexuelle Orientierungen als auch Geschlechtsidentitäten wie Inter*- und Trans* zu berücksichtigen. Eine deutliche Formulierung, dass niemand aufgrund von Behinderung oder aufgrund seines Gesundheitszustandes diskriminiert werden darf, ist aus menschenrechtlicher Sicht dringend geboten.¹⁴⁹ (Die verwandten Themen Durchlässigkeit, Kontroll- und Beschwerdemechanismen werden in Kapitel 5.4.3 und 6.6 diskutiert)

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt

- den Landesparlamenten, das Diskriminierungsverbot in den Schulgesetzen auszuweiten. Alle Schulgesetze müssen deutlich machen, dass rassistische Diskriminierung sowie Diskriminierung aufgrund von sozio-ökonomischer Herkunft, Sprache, Geschlecht, Religion und Weltanschauung, politischer Anschauung, Beeinträchtigungen und Behinderungen, Alter, Staatsangehörigkeit, Familienstand und Familienverhältnissen, sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität, Gesundheitszustand, Wohnort und „sonstigem Status“ verboten ist.
- den Bildungsministerien der Länder, die frühe Aufteilung von Kindern auf verschiedene Bildungswege aus diskriminierungskritischer Perspektive zu überprüfen.¹⁵⁰ (vgl. hierzu auch Kapitel 5.4.1)
- den Landesregierungen und -parlamenten und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, den diskriminierungsfreien Zugang zu einem qualitativ hochwertigen Bildungssystem flächendeckend herzustellen, einschließlich der notwendigen finanziellen Mittel und des erforderlichen und entsprechend ausgebildeten Personals (vgl. hierzu auch Kapitel 6.6).
- den Landesregierungen und -parlamenten, die Förderschulen zurückzubauen und Kinder mit Behinderungen in Regelschulen aufzunehmen, sofern sie dies wollen (vgl. hierzu auch Kapitel 5.3.1).¹⁵¹
- den Landesregierungen und -parlamenten, dafür Sorge zu tragen, dass angemessene Vorkehrungen auf allen Bildungsebenen

140 SchulG Berlin, §2; BbgSchulG, §3, §4; BremSchulG, §3; HmbSG, §1; HSchG, §1, §3; SchulG M-V, §1; SchulG Rheinland-Pfalz, §1; ThürSchulG, §1.

141 SchulG Berlin, §2; BbgSchulG, §3, §4; HmbSG, §1; HSchG, §1, §3; SchulG NRW, §1; SchulG Rheinland-Pfalz, §1; SchG Schleswig-Holstein, §4; ThürSchulG, §1.

142 SchulG Berlin, §2; BbgSchulG, §4; HmbSG, §1; HSchG, §1, §3; SchulG Rheinland-Pfalz, §1.

143 SchulG Berlin, §2; BbgSchulG, §4; HmbSG, §1; HSchG, §3.

144 SchulG Berlin, §2; BbgSchulG, §3, §4; HmbSG, §1; SchulG M-V, §1.

145 SchulG Berlin, §2; BbgSchulG, §4; SchulG Rheinland-Pfalz, §1.

146 BbgSchulG, §4; BremSchulG, §3, §9; SchoG Saarland, §1; SchG Schleswig-Holstein, §4.

147 BbgSchulG, §4.

148 HmbSG, §1; HSchG, §1; SchulG Rheinland-Pfalz, §1; in Zusammenhang mit Bildungszielen SchulG Sachsen, §1; siehe auch: Cremer (2008), Cremer (2010).

149 Vgl. auch Derm et al. (2012), S. 42–44.

150 In Anlehnung an: Muñoz Villalobos (2007); E/C.12/DEU/CO/5, Ziffer 34 und CRC/C/DEU/CO/3–4, Ziffer 67 b.

151 In Anlehnung an: CRPD/C/DEU/CO/1, Ziffer 46.

bereitgestellt werden und für Betroffene gerichtlich durchsetzbar sind (vgl. hierzu auch Kapitel 5.3.1).¹⁵²

- dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Bildungsministerien der Länder, Forschungsprojekte zu initiieren und zu fördern, die Vorbereitungsklassen und deren Wirkweise wissenschaftlich evaluieren (vgl. hierzu auch Kapitel 5.3.2).

5.3.1 Beispiel: Schulbesuch von Kindern mit Beeinträchtigungen/Behinderungen

Der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen forderte die deutsche Regierung 2015 in seinen Abschließenden Bemerkungen zum ersten Staatenbericht auf, „im Interesse der Inklusion Förderschulen zurückzubauen“¹⁵³. Im Schuljahr 2014/15 gab es in Deutschland 3.117 Förderschulen. Dies stellt zwar einen Rückgang der Förderschulen im Vergleich zum Vorjahr von 2,3 Prozent dar. Trotzdem gab es in diesem Schuljahr ähnlich viele Förderschulen wie Gymnasien (3.125) oder Hauptschulen (3.039).¹⁵⁴ Nach wie vor werden die meisten Schüler_innen mit Förderbedarf nicht innerhalb des Regelschulsystems unterrichtet, die tatsächliche Umsetzung einer inklusiven Beschulung ist also de facto nicht erfolgt. Im Schuljahr 2013/14 wurden in Deutschland insgesamt 343.343 Schüler_innen an Förderschulen¹⁵⁵ unterrichtet.¹⁵⁶ Dem gegenüber stehen für das Jahr 2013 insgesamt 157.201 Schüler_innen mit sonderpädagogischer Förderung, die in allgemeinen Schulen unterrichtet wurden¹⁵⁷. Um die menschenrechtlich gebotene inklusive Beschulung weiter voranzutreiben, muss dem gemeinsamen Unterricht Vorrang vor der gesonderten Beschulung eingeräumt werden; ebenso dürfen zwangsweise Zuweisungen zu Förderschulen nicht

mehr stattfinden.¹⁵⁸ Darüber hinaus bedarf es der Verankerung eines individuellen Rechtsanspruchs auf die Zuweisung zu einer allgemeinen Schule, dies ist aktuell nur in den wenigsten Bundesländern explizit der Fall.¹⁵⁹

Rechtlich sind in den Bundesländern ganz unterschiedliche Varianten schulischer Organisation möglich, bei denen Schüler_innen mit Beeinträchtigungen/Behinderungen an oder in Kooperation mit Regelschulen unterrichtet werden. Darunter fällt zum Beispiel die Kooperation von Förderschulen mit Regelschulen, der Unterricht in Förderklassen an Regelschulen, die Integration in Regelklassen oder auch die Schwerpunktschulen.¹⁶⁰ Diese Varianten gehen einher mit Abstufungen in Bezug auf den gemeinsamen Unterricht von Schüler_innen mit und ohne Beeinträchtigungen/Behinderungen. Ob es sich bei all diesen Formen der Beschulung um inklusive Bildungsangebote im menschenrechtlichen Sinn handelt, ist dementsprechend äußerst fraglich. Bei allen Varianten muss zudem gewährleistet werden, dass der notwendige Unterstützungsbedarf an Regelschulen gewährleistet ist.

In fast allen Bundesländern besteht die Möglichkeit des Zugangs zu einer allgemeinen Schule mit gemeinsamem Unterricht, allerdings unter einem weit gefassten Organisations- und Ressourcenvorbehalt.¹⁶¹ Der pauschale Verweis auf höhere Kosten der inklusiven Beschulung gilt im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention aber nicht als hinreichender Grund, diese abzulehnen. Stattdessen müssten die Schulämter konkret und detailliert darlegen, warum das Schaffen von Voraussetzungen für den gemeinsamen Unterricht eine unbillige Härte darstellen würde. Das Ergreifen von angemessenen Vorkehrungen muss auch bei

152 In Anlehnung an: CRPD/C/DEU/CO/1, Ziffer 46.

153 CRPD/C/DEU/CO/1, Ziffer 46 b, Übersetzung durch die Autor_innen.

154 Vgl. Statistisches Bundesamt (o.J.b).

155 In dieser Analyse wird der Begriff Förderschule verwendet. Dieser bezieht sich auch auf sogenannte Sonderschulen oder Förderzentren für Schüler_innen mit Behinderungen/Beeinträchtigungen.

156 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik (2014).

157 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016), S. 10.

158 Vgl. Mißling/Ückert (2014), S. 23.; Siehr/Wrase (2014), S. 174–180.

159 Vgl. Mißling/Ückert (2014), S. 28.

160 Vgl. Blanck (2015).

161 Vgl. Mißling/Ückert (2014), S. 31.

eingeschränkten Ressourcen bis zur Grenze der Zumutbarkeit vorrangig beachtet werden.¹⁶² Bei angemessenen Vorkehrungen handelt es sich laut UN-Behindertenrechtskonvention um „notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorgenommen werden, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben können“¹⁶³. Das Verwehren von angemessenen Vorkehrungen stellt eine Diskriminierung wegen Beeinträchtigung/Behinderung dar (siehe Kapitel 2.2). Deutschland hat sich durch die Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention dazu verpflichtet, angemessene Vorkehrungen für ein inklusives Bildungssystem zu treffen. Der in der Konvention festgehaltene individuelle Anspruch auf angemessene Vorkehrungen ist in diesem Umfang in den landesrechtlichen Regelungen bisher nicht vorgesehen. Zwar sind in vielen Schulgesetzen Nachteilsausgleiche und die Möglichkeit zieldifferenzierten Unterrichts verankert. Dem umfassenden Anspruch auf inklusive Bildung und umfassende Anpassung an die individuellen Bedürfnisse werden sie damit allerdings nicht gerecht.¹⁶⁴

Darüber hinaus müssen Lehr- und Lernmittel entsprechend der Bedürfnisse von Schüler_innen mit Behinderung/Beeinträchtigung gestaltet sein. Die UN-Behindertenrechtskonvention hält Deutschland dazu an, die Verfügbarkeit und Nutzung von geeigneten Materialien zu fördern.¹⁶⁵ So müssen etwa für den gemeinsamen Unterricht zugelassene Schulbücher auch in Brailleschrift und anderen Formaten zur Verfügung stehen (zur inhaltlichen Gestaltung von Schulbüchern siehe 6.5).

Eine inklusive Beschulung erfolgt nur dann menschenrechtsorientiert, wenn die Regelschulen mit entsprechenden finanziellen und personellen Ressourcen ausgestattet werden,¹⁶⁶ die eine qualitativ hochwertige Bildung für alle Schüler_innen ermöglichen. Die inklusive Beschulung sollte außerdem bei institutionellen Prozessen (zum Beispiel durch ambulante sonderpädagogische Dienste), der Schulentwicklung und bei der Ressourcenzuweisung eine entscheidende Rolle spielen.¹⁶⁷

5.3.2 Beispiel: Schulbesuch von geflüchteten Kindern

Geflüchtete Kinder haben in gleichem Maße Anspruch auf das Recht auf Bildung wie alle anderen Kinder. Die Neuregelung von §87 Abs. 2 Nr. 1 des Aufenthaltsgesetzes im Jahr 2011 verbesserte den Zugang zu Schulen speziell für Kinder ohne Papiere, also ohne gültige Aufenthaltsdokumente. Zuvor waren öffentliche Schulen zur Übermittlung der Daten an die Ausländerbehörde verpflichtet, wenn sie von deren Status erfuhren. De facto führte diese Regelung dazu, dass viele Kinder ohne Papiere aus Angst vor Abschiebung nicht in die Schule geschickt wurden.¹⁶⁸

Nach wie vor bestehen aber zahlreiche Schwierigkeiten beim Zugang von geflüchteten Kindern zu Bildung. Problematisch ist zum Beispiel die Verschränkung verschiedener Zuständigkeiten. So stehen geflüchtete Kinder an der Schnittstelle zwischen aufenthaltsgesetzlichen Regelungen (Bundesrecht) und Schulrecht (Landesrecht).¹⁶⁹ Ab wann Kinder und Jugendliche als schulpflichtig gelten, hängt auch damit zusammen, in welchem Bundesland sie sich aufhalten.¹⁷⁰ Schulpflicht wird in vielen Schulgesetzen an den gewöhnlichen Aufenthalt einer Person geknüpft, sodass die Schulpflicht erst dann einsetzt, wenn sie die

162 Vgl. Mißling/Ückert (2014), S. 33.

163 CRPD, Artikel 2.

164 Vgl. Mißling/Ückert (2014), S. 30.

165 Vgl. CRPD, Artikel 4 Absatz 1 f, g.

166 Vgl. CRPD/C/DEU/CO/1, Ziffer 46 a; Vgl. Wrase (2016), S. 4.

167 Vgl. Mißling/Ückert (2014), S. 24–28.

168 Vgl. Cremer (2009), S. 10–14. Zur Unterscheidung zwischen geflüchteten Kindern und Kindern ohne Papiere vgl. auch Dern et al. (2012), S. 54–57.

169 Lehner (2016), S. 122.

170 Vgl. Massumi et al. (2015), S. 33–42; siehe auch Publikation der Monitoringstelle zur UN-Kinderrechtskonvention über den Schulzugang geflüchteter Kinder (im Erscheinen). Abrufbar unter: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle-un-krk/>.

Erstaufnahmeeinrichtung verlässt.¹⁷¹ In einigen Bundesländern wird Kindern und Jugendlichen, die noch in der Erstaufnahmeeinrichtung wohnen und die dort nicht als schulpflichtig gelten, ein Schulbesuchsrecht eingeräumt.¹⁷² Teilweise werden in den Erstaufnahmeeinrichtungen auch Bildungsangebote für nicht-schulpflichtige Kinder durchgeführt,¹⁷³ die Qualität dieser Bildungsangebote ist allerdings kaum sichergestellt.

Auch wenn es in den letzten Jahren in diesem Zusammenhang einige positive Entwicklungen gegeben hat,¹⁷⁴ ergeben sich Schwierigkeiten: So gelten junge Menschen, die nach Deutschland geflohen sind, bisher aber nur unzureichend oder gar keinen Zugang zu Bildung hatten, mitunter aufgrund ihres Alters nach deutschem Recht nicht mehr als schulpflichtig. Geflüchtete Kinder und Jugendliche mit Duldungsstatus gelten nicht in allen Bundesländern sofort als schulpflichtig.¹⁷⁵

Die EU Richtlinie Nr. 2013/33/EU gibt vor, dass der Zugang zum Bildungssystem spätestens drei Monate nach der Antragstellung auf internationalen Schutz umgesetzt werden muss.¹⁷⁶ Das menschenrechtlich verbrieftete Recht auf Bildung darf nicht an die Dauer des Asylverfahrens oder die Bleibeperspektive einer Person geknüpft werden. Besonders problematisch kann sich dabei die Situation von Kindern und Jugendlichen darstellen, die als ausreisepflichtig gelten: Sie haben in manchen Bundesländern keinen Zugang zum Schulunterricht und werden beispielsweise in Bildungseinrichtungen der Ausreisezentren unterrichtet.¹⁷⁷

Erhalten geflüchtete Kinder und Jugendliche Zugang zu einer Schule, besuchen sie häufig zunächst sogenannte Vorbereitungsklassen¹⁷⁸. In

Bezug auf Vorgaben zu Lernzielen und Verweildauer bestehen bei diesen Vorbereitungsklassen große Unterschiede zwischen den Ländern. Aber auch den einzelnen Schulen kommt bei der Gestaltung dieser Klassen großer Spielraum zu.¹⁷⁹ Dabei müssen die Länder sicherstellen, dass der Unterricht in den Vorbereitungsklassen qualitativ ebenso hochwertig ist wie der im Regelunterricht. Andernfalls werden Schüler_innen in den Vorbereitungsklassen unter anderem aufgrund der Herkunft und Sprache diskriminiert.

Der EGMR machte in mehreren Entscheidungen deutlich, dass in Bezug auf separate Klassen, denen Schüler_innen zur (Sprach-)Förderung zugewiesen werden, zumindest eine angemessene Testung der Schüler_innenleistung und deren Fortschritte durchgeführt werden muss, und die Lerninhalte dieser Klassen auch tatsächlich auf die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz ausgelegt sein müssen.¹⁸⁰ Bisher gibt es nur wenig wissenschaftlich abgesichertes Wissen über die Wirkweise dieser Vorbereitungsklassen. Im Sinne eines inklusiven Schulsystems gilt es sicherzustellen, dass Kinder und Jugendliche möglichst frühzeitig am gemeinsamen Unterricht teilnehmen können.

Mit Blick auf geflüchtete Kinder zeigt sich, dass auch rechtliche Regelungen außerhalb des Schulgesetzes deren Zugang zu Bildung beeinflussen. So können sich aufgrund der Unterbringung von Kindern und Jugendlichen in Sammelunterkünften Schwierigkeiten ergeben. Sowohl das Fehlen ruhiger und mit entsprechenden Möbeln ausgestatteter Räume zum Erledigen der Hausaufgaben als auch die ständige (auch nächtliche) Unruhe durch das Zusammenleben vieler Menschen auf engstem Raum können sich negativ auf die

171 Vgl. Lehner (2016), S. 123.

172 Vgl. Massumi et al. (2015), S. 38–39.

173 Vgl. Publikation der Monitoringstelle zur UN-Kinderrechtskonvention über den Schulzugang geflüchteter Kinder (im Erscheinen). Abrufbar unter: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle-un-krk/>.

174 Vgl. Lehner (2016), S. 123.

175 Vgl. Robert Bosch Expertenkommission zur Neuausrichtung der Flüchtlingspolitik (2015), S. 10.

176 Vgl. EU Richtlinie 2013/33/EU, Artikel 14, Absatz 2.

177 Vgl. und weiterführend: Alexandropoulou et al. (2016), S. 19–22.

178 Bezeichnung je nach Bundesland unterschiedlich, gemeint sind auch Willkommensklassen, Deutschförderklassen, Lerngruppen für Neuzugänge u. a.

179 Vgl. Massumi et al. (2015), S. 41; Robert Bosch Expertenkommission zur Neuausrichtung der Flüchtlingspolitik (2015), S. 10.

180 Vgl. etwa Oršuš und anderen gegen Kroatien, Nr. 15766/03, Entscheidung vom 16.03.2010, Ziffer 158–175.

Verwirklichung des Rechts auf Bildung auswirken. Auch die Perspektiven in Bezug auf Arbeit und Ausbildung können Lernmotivation und Bildungswege beeinflussen, wie an folgender Aussage eines geflüchteten Jugendlichen beispielhaft deutlich wird: „Ich bin sehr niedergeschlagen, das geht soweit, dass ich Gewicht verliere. Und das ist durch die Lebensprobleme verursacht, die mit meiner Situation als Asylbewerber verbunden sind. Ich habe wirklich große Lust zu lernen; aber ich sage mir manchmal, dass es für mich überhaupt keine Chance gibt, und das demoralisiert mich sehr. Ich weiß zum Beispiel, dass ich, sobald ich meine Schulabschlüsse erreicht habe, nicht mehr weiterkommen kann. Das ist, als ob ich in einem Zimmer mit vier Wänden wäre, ich gehe nach vorn, bis ich an die Wand stoße, und es gibt überhaupt keinen Ausgang für mich. Also bin ich gezwungen zurückzuweichen und an den Ausgangspunkt zurückzukehren“¹⁸¹.

5.4 Faktische Diskriminierungen im Bildungsbereich: transparentes und wirksames Monitoring erforderlich

Faktische oder de facto Diskriminierungen sind Diskriminierungen, die jenseits von diskriminierenden Gesetzen oder Vorschriften (formale Diskriminierungen) auftreten. Auch nach Beseitigung formal diskriminierender Normen können Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe in der effektiven Ausübung ihrer Rechte eingeschränkt sein.¹⁸²

5.4.1 Übergang zur weiterführenden Schule

Der Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule birgt großes Diskriminierungspotenzial, zumal er in Verbindung mit der relativ geringen Durchlässigkeit (siehe Kapitel 5.4.3) große

Auswirkungen auf den weiteren Bildungsweg und somit auch auf den Schulerfolg hat (siehe Kapitel 5.4.2). In den meisten deutschen Bundesländern findet dieser Übergang nach der 4. Klasse statt. Je nach Regelung im Bundesland können Lehrkräfte empfehlende oder verbindliche Schulempfehlungen aussprechen. Bei diesem Übergang zur weiterführenden Schule kann es zum Zusammenwirken von möglichen Diskriminierungen etwa in Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund der Kinder, die Leistungsbewertungen, die Empfehlung der Lehrkräfte und die Übergangsentscheidung der Familien kommen.¹⁸³ Die Schulempfehlungen orientieren sich in der Regel an den Noten für bestimmte Schulfächer. Diese Praxis setzt allerdings voraus, dass die Notenvergabe tatsächlich diskriminierungsfrei erfolgt, anderenfalls können durch die ausgesprochenen Schulempfehlungen bereits vorhandene Diskriminierungen fortgeschrieben und verstärkt werden¹⁸⁴. Dabei wirken auch Mechanismen struktureller und institutioneller Diskriminierungen: So bewerten Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke kritisch, wenn in der Organisation Schule vorgenommene Selektionsentscheidungen, in diesem Fall Übergangsempfehlungen, in ihrer eigenen institutionellen Logik und Pragmatik getroffen werden, und gleichzeitig die Begründungen zu diesen Entscheidungen Zuschreibungen enthalten zu bestimmten Dimensionen – in diesem Fall Schüler_innen mit Migrationsgeschichte. Es ist diskriminierend, wenn ganzen Gruppen aufgrund ihres ‚kulturellen Hintergrunds‘ etwa mangelnde Elternunterstützung oder Selbstsegregation unterstellt werden und diese Zuschreibungen beim Übergang auf die weiterführende Schule als Begründung herangezogen werden.¹⁸⁵

Die Problematik beschränkt sich nicht auf die Diskriminierungsdimension der Migrationsgeschichte, sondern trifft auch beispielsweise für die Dimension der sozio-ökonomischen Herkunft zu. Das Einbeziehen von Kriterien, wie zum Beispiel die sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen der Eltern, wird von Lehrkräften häufig mit

181 Fallbeispiel Kanyamougire in Niedrig (2005), S. 265.

182 Vgl. E/C.12/GC/20, Ziffer 8 b.

183 Vgl. Dern et al. (2012), S. 65–75; Helbig/Gresch; weiterführend Wrase (2013).

184 Vgl. Dern et al. (2012), S. 69.

185 Vgl. Gomolla/Radtke (2002), S. 272. Vgl. aber auch gegenteilige Befunde, etwa Diehl et al. (2016).

höheren Förderungs- und Unterstützungsmöglichkeiten der Kinder durch die Familien assoziiert.¹⁸⁶ Hierbei handelt es sich um sachfremde Kriterien, da sie sich nicht auf das eigentliche Kriterium für die Übergangsentscheidung, nämlich das Potenzial des konkreten Kindes, beziehen. Ein weiterer diskriminierender Mechanismus bei Übergangsentscheidungen ist es, wenn als Zugangskriterium für das Gymnasium perfekte Deutschkenntnisse herangezogen werden und dadurch Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, trotz guter Noten keine Gymnasialempfehlung erhalten.¹⁸⁷ Der UN-Sonderberichterstatte zum Recht auf Bildung kritisierte bei seinem Deutschlandbesuch 2006 die sehr frühe Aufteilung der Schüler_innen auf die verschiedenen Schultypen sowie die Kriterien, auf denen diese Aufteilung beruht.¹⁸⁸ (siehe auch Kapitel 4.3) (Abgeleitete Empfehlungen Kapitel 5.4 und 6.6)

5.4.2 Schulerfolg am Beispiel verschiedener Dimensionen und Intersektionen

Die sozioökonomische Herkunft hat in Deutschland nach wie vor große Auswirkungen auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen.¹⁸⁹ Seit Deutschland laut PISA-Studie im Jahr 2000 in Bezug auf soziale Gerechtigkeit in der Bildung im Vergleich zu den meisten anderen OECD-Ländern sehr schlecht abgeschnitten hat, sind kleine Verbesserungen zu verzeichnen. So konnten 2012 die Varianz der Schüler_innenleistung in Mathematik zu 17 Prozent auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückgeführt werden, 2000 waren es noch 24 Prozent.¹⁹⁰ Kritisch in Bezug auf die Vergleichbarkeit der PISA-Studien muss allerdings angemerkt werden, dass zwischen 2003 und 2006 die Gewichtung der Kennwerte zur Erfassung des Konstrukts der sozialen Herkunft verändert wurde.¹⁹¹ Studien wie die über mehrere Jahre

angelegte Untersuchung „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung (LAU)“¹⁹² und die „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)“¹⁹³ zeigen einen kontinuierlich starken Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischer Herkunft und Schulerfolg.

Auch der durch Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Bildungsbericht von 2016 bezeichnet soziale Disparitäten als „bekanntes, anhaltendes Strukturproblem“¹⁹⁴ im deutschen Bildungssystem. Der Bildungsbericht beschreibt diesen Befund als seit längerer Zeit unbestritten, hinreichend belegt und als eine der dringlichsten Herausforderungen: Es sei Deutschland trotz Fortschritten noch nicht gelungen, den engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg nachhaltig aufzubrechen.¹⁹⁵ Überproportional häufig besuchen Schüler_innen die Hauptschule, deren Eltern in einfachen Tätigkeiten beschäftigt oder gar nicht erwerbstätig sind.¹⁹⁶ Im bundesweiten Durchschnitt hatte 2009 ein Kind mit mindestens einem Elternteil aus der oberen Dienstklasse eine 4,5-mal höhere Chance ein Gymnasium zu besuchen als ein Kind mit gleicher Lesekompetenz in Deutsch, dessen Eltern als (qualifizierte) Arbeiter_innen tätig waren.¹⁹⁷

Auffällig ist in Bezug auf die sozioökonomische Herkunft auch die Verschränkung mit der Dimension Migrationsgeschichte. Kinder mit Migrationsgeschichte leben deutlich häufiger in einer der drei folgenden Risikolagen, die den Bildungserfolg gefährden können: Erwerbslosigkeit, geringes Einkommen und/oder geringe Qualifikation der Eltern. So waren im Jahr 2014 55 Prozent der Kinder mit Migrationsgeschichte in erster Generation von mindestens einer solchen Risikolage

186 Vgl. Stocké (2010), S. 110–111. Zitiert nach Jennessen (2013), S. 50.

187 Vgl. Gomolla/Radtke (2002), S. 234.

188 Vgl. Muñoz Villalobos (2007), Ziffer 90.

189 Als mögliche Erklärungsmuster sei an dieser Stelle auf die Theorien von Raymond Boudon und Pierre Bourdieu verwiesen: Boudon (1974); Bourdieu et al. (1971); Bourdieu (1986).

190 OECD (2012), S. 5.

191 Vgl. Prenzel et al. (2007) 313–314.

192 Vgl. etwa LAU – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung (2012).

193 Vgl. etwa Bos et al. (2012).

194 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016), S. 14.

195 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016), S. 14.

196 Vgl. Solga/Wagner (2010) S. 209. Zitiert nach Jennessen (2013), S. 65.

197 Köller et al. (2010), S. 22.

betroffen; demgegenüber lebte jedes fünfte Kind ohne Migrationsgeschichte in einer der drei Risikolagen.¹⁹⁸ Entsprechend scheint der durchschnittlich schlechtere Schulerfolg von Kindern mit Migrationsgeschichte auch auf sozioökonomische Faktoren und nicht ausschließlich auf migrations-spezifische Faktoren zurückzuführen zu sein.¹⁹⁹ Was den Erwerb von Schulabschlüssen betrifft, muss aufgrund der Datenlage auf das Kriterium der Staatsangehörigkeit zurückgegriffen werden: Jugendliche ohne deutsche Staatsbürgerschaft verlassen die Schule mehr als doppelt so häufig ohne Hauptschulabschluss und erreichen dreimal seltener die allgemeine Hochschulreife als Gleichaltrige mit einem deutschem Pass.²⁰⁰ Dieser Effekt ist ein Hinweis darauf, dass bis zum Erreichen des Schulabschlusses Diskriminierungsmechanismen wirken können, die Schüler_innen aufgrund ihrer Herkunft benachteiligen.

In Bezug auf die Dimension Behinderung/Beeinträchtigung ist festzustellen, dass für eine inklusive Beschulung an allgemeinbildenden Schulen bildungspolitisches Wissen und Ausdauer bei Auseinandersetzungen mit Entscheidungs- und Kostenträger_innen nötig ist.²⁰¹ Hier bedarf es offensichtlich eines Abbaus von Hürden in Verwaltungsverfahren und Unterstützung der jungen Menschen und ihrer Familien in diesem Prozess.

Faktische Diskriminierungsmechanismen können auch den Zugang zu Bildungseinrichtungen für ganze Personengruppen einschränken, beispielsweise aufgrund der ethnischen Herkunft. So gaben in einer 2011 veröffentlichten Studie zur Bildungssituation von Sinti und Roma 13 Prozent der Befragten an, keine Schule besucht zu haben;

47 Prozent verfügten über keinen Sekundarschulabschluss²⁰² und 9,4 Prozent der Befragten hatten eine Förderschule besucht.²⁰³ Im Vergleich dazu besuchten im Schuljahr 2012/13 3,9 Prozent aller Schüler_innen an allgemeinbildenden Schulen deutschlandweit eine Förderschule.²⁰⁴ Die Überrepräsentation bestimmter Bevölkerungsgruppen in der Förderschule ist laut EGMR-Urteil zur Situation von Romakindern in tschechischen Förderschulen ein deutliches Indiz für das Vorhandensein indirekter Diskriminierung.²⁰⁵ Hier bedarf es einer kritischen Überprüfung der Zuweisungspraxis und gegebenenfalls Maßnahmen, um diesem Mechanismus entgegenzusteuern.

Die Kategorie Geschlecht wirkt ebenfalls nach wie vor auf den Bildungserfolg. So zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede beispielsweise in Bezug auf das Fach Mathematik. Hier erzielen Jungen bessere Ergebnisse als Mädchen.²⁰⁶ Allerdings haben Mädchen selbst dann, wenn sie ebenso gute Leistungen wie Jungen im Fach Mathematik erbringen, weniger Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten.²⁰⁷ Hier kann ein Zusammenhang mit vorhandenen stereotypen Auffassungen in Bezug auf Geschlechterrollen vermutet werden. Gleichzeitig zeigt sich, dass Mädchen heutzutage in den meisten Fächern bessere Noten bekommen als Jungen, selbst wenn sie dort über geringere Kompetenzen verfügen.²⁰⁸ Die Wirkmechanismen für den insgesamt schlechteren Schulerfolg von Jungen sind umstritten und nicht abschließend geklärt.²⁰⁹ Auch in diesem Zusammenhang ist allerdings zu vermuten, dass nach wie vor existierende gesellschaftliche Geschlechterstereotype bei Jungen Verhaltensweisen fördern, die sich nicht positiv auf ihren Schulerfolg auswirken.²¹⁰

198 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016), S. 169.

199 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016), S. 11.

200 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016), S. 175.

201 Vgl. Jennessen et al. (2013), S. 46–47.

202 Vgl. Strauß (2011), S. 11. Die Studie weist gewisse methodische Herausforderungen auf, wie die Autor_innen selber reflektieren, S. 7–16. Zur Situation von Bulgar_innen und Rumän_innen mit zugeschriebenem oder tatsächlichem Roma-Hintergrund im deutschen Schulsystem vgl. Leibnitz et al. (2015), S. 35–49.

203 Vgl. Strauß (2011), S. 32.

204 Vgl. Statistisches Bundesamt (o. J.a), eigene Berechnung.

205 Vgl. EGMR, Urteil vom 13. 11. 2007, Beschwerde Nr. 57325/00, Ziffer 195.

206 Vgl. OECD (2012), S. 2.

207 Vgl. OECD (2012), S. 7, zur möglichen Erklärung: Mechtenberg (2010); Ludwig (2007).

208 Vgl. Helbig (2013), S. 3.

209 Vgl. Helbig (2010); Ludwig (2007).

210 Weiterführend: Motakef (2006), S. 33–37, Ludwig (2007).

5.4.3 Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems

In Deutschland mit seinem mehrgliedrigen Schulsystem erfolgt die Zuteilung zu einem bestimmten Schultyp bereits sehr früh. Die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schultypen stellt daher ein zentrales Kriterium für ein nicht-diskriminierendes Schulsystem dar. Den deutschen Schulstrukturen fehlt es jedoch an Durchlässigkeit „nach oben“: Auf einen Wechsel in eine höhere Schulform kommen in Deutschland rechnerisch durchschnittlich 4,3 Wechsel nach „unten“, wobei zwischen den Bundesländern große Unterschiede bestehen.²¹¹ Mechanismen, die bei der frühen Aufteilung der Schüler_innen auf die verschiedenen Bildungszweige zu falschen – in diesem Fall zu niedrig angesetzten – Übergangsentscheidungen führen (siehe Kapitel 5.4.1), werden dadurch weiter gefestigt. Dies ist auch deshalb von Bedeutung, da der Schulabschluss deutliche Auswirkungen auf die spätere berufliche und gesellschaftliche Teilhabe von Personen hat. So gestaltet sich für Absolvent_innen der Haupt- und Förderschule der Übergang in die Berufsausbildung zunehmend schwieriger.²¹²

Auch der ehemalige UN-Sonderberichterstatter Vernor Muñoz Villalobos äußerte im Bericht über seinen Deutschlandbesuch im Jahr 2006 Bedenken bezüglich der Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems: „Aufgrund seiner Beobachtung kommt der Sonderberichterstatter zu dem Schluss, dass das Bildungssystem so strukturiert werden sollte, dass es durchlässiger – in anderen Worten stärker an den Bedarfen und Rechten der Schüler_innen orientiert – ist, auch vor dem Hintergrund, dass Kinder sich unterschiedlich entwickeln und aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten kommen und, am allerwichtigsten, dass jedes Schulsystem von Vielfalt als Grundpfeiler ausgehen sollte.“²¹³ Darüber hinaus regte er an, grundsätzlich im Rahmen einer umfassenden

Debatte zu Ausgrenzungs- und Marginalisierungsmechanismen auch darüber zu diskutieren, ob die Aufrechterhaltung des mehrgliedrigen Schulsystems angemessen sei.²¹⁴

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt

dem Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie den Bildungsministerien der Bundesländer, das Bildungssystem transparent zu überwachen, um wirksame Maßnahmen zur Behebung von faktischer Diskriminierung wie etwa dem ungleichen Schulerfolg effektiv zu ergreifen. Bildungsdaten sollen nach den Dimensionen aufgeschlüsselt werden, an die Diskriminierungen anknüpfen (siehe Kapitel 2.1).²¹⁵

Im Rahmen dieses Monitorings soll auch überprüft werden, ob Bildung tatsächlich auf die in den UN-Konventionen festgelegten Bildungsziele (siehe auch Kapitel 6) ausgerichtet ist.²¹⁶

Das Monitoring und die Bewertung von Fortschritten sollen die Ansichten aller Bildungsakteure berücksichtigen, inklusive Kinder und Jugendliche, Lehrkräfte, Eltern sowie Schulverwaltung und Schulleitung.²¹⁷ Insbesondere bei Maßnahmen zum Abbau von Diskriminierung sind Personen und Gruppen zu beteiligen, die von Diskriminierung aufgrund der benannten Dimensionen betroffen sind.²¹⁸

211 Vgl. Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung (2012), S. 19–20.

212 Vgl. Anbuhl (2015), Protsch (2014), Klemm (2006).

213 Muñoz Villalobos (2007), Ziffer 60, Übersetzung der Autor_innen.

214 Vgl. Muñoz Villalobos (2007), Ziffer 91.

215 In Anlehnung an E/C.12/1999/10, Ziffer 37; sowie E/C.12/GC/20, Ziffer 41.

216 Vgl. E/C.12/1999/10, Ziffer 49.

217 Vgl. CRC/GC/2001/1, Ziffer 22. Vgl. auch E/C.12/GC/20, Ziffer 41.

218 In Anlehnung an E/C.12/GC/20, Ziffer 36.

5.5 Physische Zugänglichkeit: Konzept der angemessenen Vorkehrungen konsequent umzusetzen

Aus dem Recht auf inklusive Bildung ergibt sich auch die Verpflichtung, Bildungseinrichtungen barrierefrei zugänglich zu machen.²¹⁹ Dementsprechend dürfen die Vertragsstaaten der UN-Behindertenrechtskonvention keinerlei Handlungen unternehmen, die die physische Zugänglichkeit zu Schulen behindern, und müssen darüber hinaus Maßnahmen ergreifen, um Zugangsbarrieren schrittweise abzubauen. In vielen Bundesländern gelten entsprechende Gesetze für den Neu- und Umbau für Schulen, sowohl in öffentlicher als auch in privater Trägerschaft. Allerdings finden sich in den entsprechenden Regelungen Einschränkungen in Bezug auf die Frage der Verhältnismäßigkeit des Mehraufwandes. An dieser Stelle sei auf das Konzept der angemessenen Vorkehrungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention verwiesen (siehe Kapitel 2.2 und 5.3.1), das entsprechende gesetzliche Vorbehalte auf ein Minimum begrenzt.²²⁰

Die umfassende barrierefreie Ausgestaltung der Schulgebäude ist dabei nicht nur auf den Einbau von Rampen und Fahrstühlen beschränkt, sondern umfasst beispielsweise auch spezielle Räume für die körperliche Versorgung von Personen mit Behinderungen durch ihre Assistenzpersonen oder Räume, die für Ruhephasen bei besonderer psychischer und physischer Belastung geeignet sind.²²¹ Darüber hinaus umfasst der barrierefreie Zugang zu Schule selbstverständlich auch die Barrierefreiheit des Schulwegs und der entsprechenden Transportmittel.²²² (siehe Kapitel 5.3 für Empfehlungen in Bezug auf angemessene Vorkehrungen)

5.6 Wirtschaftliche Zugänglichkeit: Stigmatisierungen vermeiden und zielgruppengerecht informieren

Das in den Menschenrechtsverträgen verbriefte Recht auf Bildung umfasst eine unentgeltliche Grundschulbildung beziehungsweise Grundbildung sowie die Einführung von Unentgeltlichkeit für die weiterführenden Schulen.²²³

Der Besuch einer öffentlichen Schule ist in Deutschland grundsätzlich unentgeltlich, allerdings fallen für zahlreiche mit dem Schulbesuch und den Bildungsprozessen verbundene Kosten an, etwa bei der Anschaffung von Schulbüchern und sonstigen Lernmaterialien, Fahrtkosten für öffentliche Verkehrsmittel, Kosten für Klassenfahrten und –ausflüge, sowie Kosten für die Mittagsverpflegung in der Schulkantine. Die Berücksichtigung dieser Faktoren ist insbesondere vor dem Hintergrund des beschriebenen Zusammenhangs von Bildungserfolg und sozioökonomischer Herkunft wichtig (siehe Kapitel 5.4.2). Katarina Tomasevski, ehemalige UN-Sonderberichterstatterin zum Menschenrecht auf Bildung (1998 bis 2004), schreibt in Bezug auf den (west)europäischen Kontext: „Definitionen unentgeltlicher Bildung schließen eine Vielzahl von Zuschüssen ein, um die Kosten für Unterricht, Bücher Mahlzeiten, Computer, Sport, Schüler_innenbeförderung und außercurricularen Aktivitäten zu kompensieren“.²²⁴

In allen Bundesländern gibt es zumindest eine Lernmittelbefreiung für Kinder, deren Eltern von Unterstützungsleistungen des Staates leben oder nur über ein geringes Einkommen verfügen. Darüber hinausgehend ist die Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterialien in den Schulgesetzen der Länder unterschiedlich geregelt: Während beispielsweise in Thüringen Schulbücher aus

219 Vgl. CRPD, Artikel 24 Absatz 2a, b; Artikel 3 f, Artikel 9.

220 Vgl. Mißling/Ückert (2014), S. 33–34.

221 Vgl. Kroworsch (2014), S. 152–158.

222 Vgl. Mißling/Ückert (2014), S. 34.

223 Vgl. CRC, Artikel 28 Absatz 1 a, b; sowie ICESCR, Artikel 13 Absatz 2 a, b.

224 Tomasevski (2006), S. 227.

Landesmitteln angeschafft und unentgeltlich den Schüler_innen überlassen werden,²²⁵ werden in Hamburg die gelisteten Lernmittel den Schüler_innen zwar zur Ausleihe angeboten, wofür jedoch Gebühren erhoben werden.²²⁶ Häufig sehen die entsprechenden Paragraphen aber auch Einschränkungen vor, sodass manche Lernmittel wie zum Beispiel Hefte, Stifte, Taschenrechner und Wörterbücher von der Lernmittelfreiheit ausgenommen werden und von den Schüler_innen beziehungsweise ihren Eltern getragen werden müssen.²²⁷

Für Schüler_innen aus Familien mit geringem Einkommen²²⁸ können bei den zuständigen Ämtern Leistungen nach dem Bildungs- und Teilhabepaket beantragt werden. Dies umfasst Leistungen für Tagesausflüge und Klassenfahrten, Ausstattung mit persönlichem Schulbedarf, Beförderung zur nächstgelegenen Schule des gewählten Bildungsgangs, Lernförderung, Teilnahme an der gemeinschaftlichen Mittagsverpflegung sowie den Bedarf am sozialen und kulturellen Leben.²²⁹ Während die Leistungen für den Schulbedarf und die Schülerbeförderung als Geldleistungen ausgezahlt werden, können die restlichen Leistungen über Sachleistungen oder Gutscheine erbracht werden.²³⁰ Dies kann zu Stigmatisierung von Kindern führen, die die entsprechenden Leistungen beziehen²³¹, insbesondere wenn in der Schule offen besprochen wird, wer zum Beispiel die Klassenfahrt über das Teilhabepaket finanziert.

Positiv zu bewerten ist die Tatsache, dass Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets für Tages- und Klassenfahrten in Höhe der tatsächlichen

Aufwendungen gezahlt werden. Das Gleiche gilt für die Mittagsverpflegung für Mehraufwendungen, die über dem Regelsatz von 1 Euro pro Tag liegen.²³² Hingegen werden für Anschaffungskosten des persönlichen Schulbedarfs jährlich pauschal 100 Euro ausgezahlt. Dies entspricht je nach Bundesland keineswegs den tatsächlichen Ausgaben für Lernmittel.²³³ Zudem wird Lernförderung nur dann gewährt, wenn das Erreichen wesentlicher Lernziele und die Versetzung in die nächste Klassenstufe gefährdet sind.²³⁴ Eine darüber hinausgehende Förderung ist durch das Bildungs- und Teilhabepaket nicht vorgesehen, was zu ungleichen Bildungsvoraussetzungen für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien führen kann.

In Bezug auf die Inanspruchnahme des Bildungs- und Teilhabepakets zeigt sich, dass viele es gar nicht kennen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Familien das Bildungspaket bekannt ist, steigt signifikant, wenn mindestens eine Person im Haushalt sozialversicherungspflichtig beschäftigt ist. Ebenfalls geringer ist die Kenntnis dieser Leistung bei Familien mit Migrationsgeschichte.²³⁵ Hier gilt es sicherzustellen, dass Teilhabeleistungen tatsächlich bei allen Personen bekannt sind, die einen Rechtsanspruch darauf haben, und diese, falls nötig, Hilfe bei der Beantragung erhalten können. Nur so kann sichergestellt werden, dass in diesem Zusammenhang keine zusätzlichen Diskriminierungsmechanismen in der Intersektion zwischen sozioökonomischer Herkunft und Berufstätigkeit der Eltern beziehungsweise einer Migrationsgeschichte entstehen und Kinder in ihrem Recht auf (schulische) Teilhabe eingeschränkt werden.

225 Vgl. § 16 ThürLLVO.

226 Vgl. § 4 i. V. m. § 6 LernMVO zum Hamburger Schulgesetz.

227 Vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (o. J.a); Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (o. J.b).

228 Bezug von Sozialhilfe, nach dem Asylbewerberleistungsgesetz, Arbeitslosengeld II oder Sozialgeld, Wohngeld, Kinderzuschlag oder vergleichbar geringem Einkommen.

229 Vgl. § 28 SGB III, § 34 SGB XIII und § 6 BKGG.

230 Vgl. Apel/Engels (2012), S. 4.

231 Siehe dazu ausführlich Dern et al. (2012), S. 101–112.

232 Vgl. Apel/Engels (2012), S. 3–4.

233 In diesem Zusammenhang steht auch das Urteil des Sozialgerichts in Hildesheim vom 22. 12. 2015. In dem Verfahren beschwerten sich schulpflichtige Kläger in ALG II-Bezug, dass das Jobcenter die Kosten für die Anschaffung von Schulbüchern in Höhe von insgesamt 470,90 Euro nicht übernahm. Das Verwaltungsgericht stellte in seinem Urteil fest, dass die Kosten für Schulbücher nicht aus dem Satz des persönlichen Schulbedarfs zu bestreiten seien, stattdessen handle es sich bei den Kosten für die Schulbücher um einen unabwiesbaren, laufenden und nicht nur einmaligen Mehrbedarf, der vom Jobcenter getragen werden müsse. Vgl. SG Hildesheim, 22. 12. 2015, Az. S 37 AS 1175/15.

234 Vgl. etwa § 28 SGB II.

235 Vgl. Apel/Engels (2012), S. 24.

Darüber hinaus ist es für Schüler_innen ab der 10. Klasse, die nicht im Haushalt ihrer Eltern wohnen, ähnlich wie für Studierende möglich, Schüler_innen-Bafög zu beziehen, wenn die besuchte Schule zu weit vom Elternhaus entfernt liegt, sie verheiratet beziehungsweise verpartnert sind oder im eigenen Haushalt eigene Kinder betreuen.²³⁶ Je nach Schulart wird das Bafög in unterschiedlicher Leistungsart gewährt. Bei Schüler_innen allgemeinbildender Schulen handelt es sich in der Regel um einen Vollzuschuss, der nicht zurückgezahlt werden muss.²³⁷

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt

- dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Landesregierungen und -parlamenten, eine bedarfsgerechte Finanzierung der Bildungsteilhabe sicherzustellen.
- dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales, den Jobcentern, Kommunen und sonstigen zuständigen Behörden sowie Bildungseinrichtungen und Beratungsstellen, verständliche und zugängliche Informationen über vorhandene Angebote zur Unterstützung für die Bildungsteilhabe zielgruppengerecht zu verbreiten.

5.7 Religions- und Weltanschauungsfreiheit: individuelle Rechtsausübung ermöglichen und vor Indoktrinierung schützen

Zentral in Bezug auf das Recht auf Religions- und Weltanschauungsfreiheit sind im schulischen Kontext zum einen das Recht aller am Schulleben Beteiligten, ihre Religion (auch öffentlich) ausüben zu können, zum anderen das Recht keine Religion zu haben und vor religiöser Indoktrinierung durch die Schule und andere geschützt zu werden.

5.7.1 Religiöse Symbole, Kleidung und Riten in der Schule

Schüler_innen ist die freie Ausübung ihrer Religion in der Schule gemäß Artikel 4 Abs. 1 und 2 GG grundsätzlich erlaubt. Dies bekräftigte das Bundesverwaltungsgericht in einem Urteil 2009²³⁸ zu der Frage, ob es Schüler_innen muslimischen Glaubens gestattet sei, während des Schulbesuchs außerhalb der Unterrichtszeit ein Gebet zu verrichten. Einschränkungen dürfen nur in engen Grenzen und unter Wahrung der Verhältnismäßigkeit vorgenommen werden. Im behandelten Fall stelle die Verrichtung des Gebets allerdings eine konkrete Gefährdung des Schulfriedens dar, da dort ein Klima herrsche, „in dem sich an religiösen Verhalten ebenso wie an offener Distanz zu religiösen Geboten aus durchaus geringem Anlass Konflikte entzünden“²³⁹. Allerdings seien Schulen zunächst dazu angehalten, religiös motivierten Konflikten mit erzieherischen Mitteln entgegenzusteuern.

Der sogenannte Kopftuchbeschluss von 2015²⁴⁰ beschäftigte sich mit der Frage, ob Lehrkräfte an öffentlichen Schulen religiöse Symbole und Kleidungsstücke tragen dürfen. Das Bundesverfassungsgericht stärkte dabei die individuelle Religionsfreiheit von Lehrkräften und deren diskriminierungsfreien Zugang zum Beruf. Grundlegende Aussage des Beschlusses ist, dass auch Lehrer_innen das Recht haben, während ihrer Berufsausübung religiöse Bekleidung und Symbole zu tragen. Diese Entscheidung erstreckt sich also nicht nur auf das Tragen des Kopftuches, sondern auch auf das Tragen anderer religiöser Symbole wie einer Kippa oder eines religiösen Kreuzes. Auch wenn der Beschluss von zwei Klägerinnen aus Nordrhein-Westfalen erwirkt wurde, sind auch die anderen Landesgesetzgeber daran gebunden, ihre jeweiligen Gesetze nach den Vorgaben des Bundesverfassungsgerichts auszulegen und, falls notwendig, entsprechende Gesetze zu überarbeiten.²⁴¹

²³⁶ Vgl. §2 Nr. 1a BAföG.

²³⁷ Vgl. §17 BAföG.

²³⁸ Vgl. BVerwG, 30. 11. 2011, 6 C 20. 10.

²³⁹ Vgl. BVerwG, 30. 11. 2011, 6 C 20.10, Rn. 48.

²⁴⁰ Vgl. BVerfG, 27.01.2015, 1 BvR 471/10.

²⁴¹ Vgl. §31 Absatz 1 BVerfGG. Weiterführend Deutsches Institut für Menschenrechte (2015), S. 7–8.

Das Tragen eines Kopftuchs durch die Lehrkraft, so das Bundesverfassungsgericht, stehe weder die negative Religionsfreiheit noch das Gebot staatlicher Neutralität entgegen. Denn die negative Religionsfreiheit umfasse nicht das Recht, nicht mit der Religion anderer konfrontiert zu sein. Und das Neutralitätsgebot des Grundgesetzes gebiete keine Sterilität – also das völlige Fernhalten von Religion aus dem staatlichen und öffentlichen Raum –, sondern eine gleichermaßen fördernde Haltung gegenüber allen Religionen. Aufgrund des Diskriminierungsverbots hob das Bundesverfassungsgericht auch die Bestimmung des Schulgesetzes auf, die eine Ausnahme vom Verbot für christliche und jüdische Symbole vorsah.

Das Tragen eines religiösen Symbols könne an sich keine konkrete Gefahr für die Wahrung des Schulfriedens begründen. Nur unter engen Voraussetzungen und räumlicher und zeitlicher Beschränkung könne ein präventives Verbot für religiöse Bekleidung erlassen werden.²⁴² Das Gericht unterstrich die Bedeutung der öffentlichen Schulen als Ort, an dem religiöse und weltanschauliche Vielfalt erlernt und gelebt werden kann. Das aktive Werben für Religionen oder die religiöse Beeinflussung der Schülerschaft durch Lehrkräfte ist hingegen nicht erlaubt.²⁴³

Anders ist die Situation, wenn der Staat als Träger öffentlicher Schulen religiöse Symbole verwendet – etwa Kruzifixe in den Klassenzimmern aufhängt. Im Unterschied zur Lehrerin, die sich beim Tragen des Kopftuchs auf ihre individuelle Religionsfreiheit berufen kann, ist der Staat nicht Grundrechtsträger, sondern an das Neutralitätsgebot gebunden. Im sogenannten Kruzifixurteil von 1995 kam das Bundesverfassungsgericht daher zu dem Schluss, dass die Religionsfreiheit der Schüler_innen auch das Recht umfasse, nach eigenen Glaubensüberzeugungen zu leben und zu handeln oder solchen fernzubleiben. Das Symbol des Kreuzes habe appellativen Charakter und weise die von ihm symbolisierten Glaubensinhalte

als vorbildhaft und befolgungswürdig aus. Religionsausübung müsse vom Prinzip der Freiwilligkeit geprägt sein und Andersdenkenden eine Ausweichmöglichkeit bieten, dies sei bei in den Unterrichtsräumen einer Pflichtschule angebrachten Kruzifixen nicht der Fall.²⁴⁴ Deshalb müssten Schulen das Kruzifix aus Klassenzimmern entfernen, wenn Schüler_innen beziehungsweise deren Eltern dies verlangten.

Die deutsche Rechtsprechung stärkt also die individuelle Religions- und Weltanschauungsfreiheit von Schüler_innen und Lehrkräften. Die negative Religionsfreiheit der an Schule Beteiligten umfasst dabei nicht das Recht, nicht mit religiösen Überzeugungen anderer konfrontiert zu werden. Lediglich die Wahrung des konkret gefährdeten Schulfriedens kann eine Grenze für die individuelle Religions- und Weltanschauungsfreiheit darstellen. Schule kommt in diesen Zusammenhang die Aufgabe zu, ein tolerantes Miteinander einzuüben. Für die Schule als staatliche Einrichtung gilt der Grundsatz der staatlichen Neutralität in Religions- und Weltanschauungsfragen.

Dabei lässt der EGMR den Staaten entlang der nationalen Verfassungstraditionen einen weiten Gestaltungsspielraum, wie die Religions- und Weltanschauungsfreiheit im Kontext von Schule konkret umgesetzt werden soll – von der offenen Neutralität des deutschen Grundgesetzes bis zum französischen Konzept der strikten Laizität staatlicher Räume. Dies gilt auch für das Anbringen von religiösen Symbolen und dem Tragen von religiöser Bekleidung und Symbolen durch Lehrkräfte und Schülerinnen²⁴⁵. Allerdings gilt auch nach der EMRK das Verbot der Diskriminierung aufgrund der Religion, das heißt, Angehörige verschiedener Religionen dürfen nicht ungleich behandelt werden.

242 Weiterführend siehe Deutsches Institut für Menschenrechte (2015).

243 Vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte (2015), S.2.

244 Vgl. BVerfG, 16.05.1995, 1 BvR 1087/91, insbesondere S. 15–21 (Rn. 34–46).

245 Vgl. beispielsweise EGMR, Urteil vom 04.12.2008, Beschwerde Nr. 27058/05; EGMR, Urteil vom 18.03.2011, Beschwerde Nr. 30814/06; EGMR, Entscheidung vom 15.02.2001, Beschwerde Nr. 42393/98; EGMR, Urteil vom 10.11.2005, Beschwerde Nr. 44774/98.

5.7.2 Befreiung von Unterricht aufgrund weltanschaulicher und religiöser Überzeugung

Bestimmte Unterrichtsinhalte können von Personen aufgrund ihrer religiösen Überzeugung abgelehnt werden. In diesen Fällen stellt sich die Frage, ob die Religions- und Weltanschauung es gebietet, Schüler_innen von bestimmten schulischen Pflichtveranstaltungen zu befreien, wenn die verpflichtende Teilnahme einen Eingriff in die individuelle Glaubensfreiheit darstellt. In diesem Zusammenhang wird häufig die Teilnahme an Klassenfahrten sowie der (koedukative) Sport- und Sexualkundeunterricht angeführt.²⁴⁶

Im Zusammenhang mit der aus Glaubensgründen beantragten Befreiung eines muslimischen Mädchens vom verpflichtenden Schwimmunterricht, wies das Bundesverwaltungsgericht darauf hin, dass die routinemäßige Befreiung von einzelnen Unterrichtseinheiten keine Option für diesbezügliche Konflikte darstelle.²⁴⁷ Eine Unterrichtsgestaltung, die von sämtlichen Glaubensstandpunkten aus akzeptabel erscheine, sei in einer religiös pluralen Gesellschaft praktisch nicht möglich und könne in Anbetracht der Integrationsfunktion von Schule auch verfassungsrechtlich nicht beabsichtigt sein.²⁴⁸ Entsprechende Bedeutung kommt der konkreten Einzelfallbetrachtung unter Berücksichtigung der individuellen Fallkonstellation zu.

Einige Beschwerden beim EGMR gegen Deutschland berührten die Fragen von Religions- und Weltanschauungsfreiheit: So befasste sich eine Beschwerde mit dem im Land Berlin für alle Schüler_innen eingeführten, verpflichtenden Ethikunterricht. Der Gerichtshof bewertete diesen als neutralen Unterricht, in dem gleichberechtigt verschiedene Religionen und Überzeugungen thematisiert werden. Es gehe darum, eine gemeinsame Wertebasis zu vermitteln und Offenheit gegenüber Andersgläubigen herauszubilden. Dementsprechend erklärte der Gerichtshof die Beschwerde als offensichtlich unbegründet und somit für unzulässig.²⁴⁹

Eine weitere Beschwerde beschäftigte sich mit der Weigerung deutscher Behörden, Schüler_innen aus religiöser Überzeugung vom teilnahmepflichtigen Sexualkundeunterricht und anderen schulischen Pflichtveranstaltungen zu befreien. Die Eltern der betroffenen Schüler_innen beanstandeten, dass der vorgeschriebene Sexualkundeunterricht nicht mit ihrer christlichen Sexualethik vereinbar sei. Auch in diesem Fall folgte der EGMR der Argumentation des deutschen Staates, dass die erklärten Ziele des Sexualkundeunterrichts wie der selbstbestimmte Umgang mit Sexualität, das Entwickeln eigener Wertvorstellungen, die Akzeptanz unterschiedlicher sexuellen Orientierungen und Identitäten sowie die Integration von Minderheiten förderten und dem Entstehen von religiös oder weltanschaulich motivierten „Parallelgesellschaften“ vorbeugten. Der EGMR befand, dass es sich hierbei um Ziele handle, die mit der EMRK in Einklang stünden und befand die eingegangenen Beschwerden für unzulässig.²⁵⁰

246 Vgl. Dern et al. (2012), S. 86.

247 BVerwG, 11.09.2013–6 C 25.12, Rn. 17.

248 Vgl. BVerwG, 11.09.2013–6 C 25.12, Rn. 16.

249 Vgl. EGMR, Entscheidung vom 10.06.2009, Beschwerde Nr. 45216/07.

250 Vgl. EGMR, Entscheidung vom 13.09.2011, Beschwerde Nr. 319/08; EGMR, Entscheidung vom 11.09.2006, Beschwerde Nr. 35504/03.

6 Analyse der Bildungsziele, Bildungsinhalte und Methoden

Aus den Inhalten des Menschenrechts auf Bildung (Kapitel 4) ergeben sich Vorgaben insbesondere in Bezug auf Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit zu Bildungszielen, Bildungsinhalte und Methoden. Diese wiederum lassen sich über Schulgesetze, Bildungspläne, Lehr- und Lernmaterialien sowie Interaktionen im Schulalltag überprüfen. Die Schulgesetzgebung ist Sache der Länder. Im allgemeinen Schulrecht werden Bildungsziele (häufig in Anlehnung an die Landesverfassungen) sowie der Auftrag der Schule definiert. Für die vorliegende Analyse wurden die aktuell gültigen Schulgesetze der Bundesländer analysiert.²⁵¹ Die Bildungspläne – in Verantwortung der Bildungsministerien beziehungsweise in deren Auftrag Landesinstitute für Schule, Schulentwicklung, etc. – konkretisieren die Bildungsziele, und zwar in der Regel über Kompetenzen, die die Schüler_innen erlangen sollen. Während in Rahmenlehrplänen Querschnittsaufgaben (zum Beispiel Medienkompetenz, Gewaltprävention) beschrieben sind, schlagen die Bildungspläne für Fächer oder Fächerzusammenhänge auch konkrete Inhalte vor beziehungsweise legen diese fest. Neben bereits vorhandenen Untersuchungen zu Bildungsplänen in Bezug auf Menschenrechtsbildung (6.2) wurde für die vorliegende Analyse ein Sample von Bildungsplänen dahingehend untersucht, ob und wie der Abbau von Diskriminierung thematisiert wird (6.4).

Die Lehr- und Lernmaterialien wiederum orientieren sich an den Bildungsplänen. Hierbei gilt das Schulbuch nach wie vor als Leitmedium im Unterricht, wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägt

je nach Fach. Es gilt als „Mediator“ zwischen dem intendierten Lehrplan (Policy-Ebene) und dem implementierten Lehrplan (Schul-/Klassenebene).²⁵² Relevant ist natürlich auch die konkrete Umsetzung vor Ort, also im Unterricht und im sonstigen Schulalltag. Zu solchen Interaktionen im Schulalltag ist die Datenlage recht unübersichtlich. Zwar gibt es diverse empirische Projekte und Studien,²⁵³ doch selten explizit mit dem Ziel, Diskriminierung und Diskriminierungsschutz zu analysieren.

Analysefragen, die in diesem Kapitel gestellt werden, beziehen sich auf die Bildungsziele zur vollen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und zur Vorbereitung auf wirksame Teilhabe (6.1) sowie auf die Bildungsziele, die Menschenrechte zu achten (6.2) und Diskriminierung abzubauen. Für letzteres ist zu prüfen, ob Inhalte, Methoden und Umsetzung auf den Prinzipien von Gleichheit und Nicht-Diskriminierung basieren und dazu beitragen, stereotype Auffassungen zu beseitigen. Dies geschieht, indem neben den Schulgesetzen der Bundesländer (6.3) auch Bildungspläne (6.4) sowie die Umsetzung in Lehrmaterialien, Schulalltagsgeschehen (6.5), Gremien und Schulentwicklung (6.6) untersucht werden.

251 Stand: 06.07.2016. Fokus war die allgemeine Schulgesetzgebung, nicht spezielle Schularten oder Verordnungen. Grundlage waren die Paragraphen, die das Recht auf Bildung, Bildungsziele sowie den Auftrag der Schule betreffen. Ferner wurden die Schulgesetze nach Kernbegriffen auch in anderen Teilen und Paragraphen untersucht. Diese Kernbegriffe sind abgeleitet aus den Analysefragen: Persönlichkeit; Würde; Teilhabe; Gesellschaft; Menschenrecht; Diskriminierung; Kultur.

252 Fuchs et al. (2014a), S. 11.

253 Vgl. etwa allgemein zu pädagogischer Kasuistik: Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften; oder zur Qualität pädagogischer Beziehungen das Forschungsnetzwerk „INTAKT“: Zapf/Klauder (2014).

6.1 Die volle Entfaltung der Persönlichkeit in Schulgesetzen: aktive Teilhabe statt sozialer Bewährung

In Kapitel 4.3 wurden die folgenden Analysefragen zu Bildungszielen aus den UN-Konventionen abgeleitet: Ist die Bildung gerichtet auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde? Bereitet Bildung auf eine wirksame Teilhabe vor sowie auf ein verantwortungsvolles Leben in einer freien Gesellschaft?

Die Schulgesetze einiger Länder formulieren sehr ähnlich wie die UN-Konventionen das Ziel einer „freien Entfaltung der Persönlichkeit und Begabung“²⁵⁴. Gebildet werden sollen „Geist und Körper, Herz und Charakter“²⁵⁵, also neben kognitiven auch körperliche und soziale Fähigkeiten. Formulierungen wie die „Entwicklung zur mündigen, vielseitig entwickelten Persönlichkeit“²⁵⁶, die Führung eines „erfüllten Leben[s]“²⁵⁷ oder die Förderung „zur Ausbildung [der] Individualität, zu Selbstvertrauen und eigenverantwortlichem Handeln“²⁵⁸ sind zwar dem Wortlaut nach weiter entfernt von den Formulierungen der UN-Konventionen, sind ihr jedoch in ihrer Bedeutung sehr nah durch die Betonung von Individualität, Mündigkeit, Selbstvertrauen und Vielseitigkeit.

Auch wenn nur eine geringe Anzahl der Schulgesetze explizit auf ein Bildungsziel zum Bewusstsein

der eigenen Würde verweist, ist dies durch die zahlreichen Verweise auf Grundgesetz und Landesverfassungen nicht unbedingt als Gesetzeslücke zu bewerten. Positiv hervorzuheben sind dennoch explizite Formulierungen, die die „Achtung der Würde“²⁵⁹ als besonders wichtiges Bildungsziel verorten. In Bezug auf die Schuldisziplin hebt sich auch folgende Formulierung positiv ab: „Die Würde der Schülerin oder des Schülers darf durch Ordnungsmaßnahmen nicht verletzt werden“²⁶⁰.

Die Vorbereitung auf gesellschaftliche Teilhabe und ein verantwortungsvolles Leben in einer freien Gesellschaft nimmt in den Schulgesetzen einen recht großen Raum ein, jedoch mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Relativ häufig enthalten die Schulgesetze den Auftrag der Schule, auf die Wahrnehmung von Verantwortung gegenüber Staat und Gesellschaft vorzubereiten. So soll Schule dazu befähigen „Verantwortung im privaten, familiären und öffentlichen Leben zu übernehmen“²⁶¹. Manche Formulierungen betonen die Pflichten dabei sehr stark. Wenn Schule den Auftrag hat, „zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen“²⁶², scheint eine funktionale Sichtweise zu dominieren, in der individuelle und vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten hinter die Nützlichkeit und das Funktionieren für die Gesellschaft zurücktreten. Die Aufgaben der Schule, zu „ermuntern, eigenständig zu denken und vermeintliche Gewissheiten und gesellschaftliche Strukturen auch kritisch zu überdenken“²⁶³, die Bereitschaft zur Empathie zu fördern sowie die Fähigkeit, „das eigene Weltbild in Frage zu stellen und Unsicherheiten selbstvertrauend auszuhalten“²⁶⁴, betonen

254 SchulG LSA, §1. Die (freie) „Entfaltung“ der Persönlichkeit beziehungsweise der Person wird als Bildungsziel ebenfalls erwähnt im SchG Baden-Württemberg; HSchG; SchulG NRW; SchulG Rheinland-Pfalz; SchulG Sachsen. Im Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) geht es um die „Entfaltung von Begabungen“, in Brandenburg (BbgSchulG) um „Entfaltungsmöglichkeiten“, in Berlin (SchulG Berlin) darum, „alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen“ (§1).

255 BayEUG, Artikel 1. Ähnlich formuliert heißt es zum Beispiel in Hamburg (HmbSG §2) die „Entfaltung der geistigen, körperlichen und sozialen Fähigkeiten“ und in Schleswig-Holstein (SchG Schleswig-Holstein) noch umfassender die Entwicklung von „kognitiven, emotionalen, sozialen, kreativen und körperlichen Fähigkeiten“ (§4).

256 SchulG M-V, §2.

257 SchG Schleswig-Holstein, §4.

258 ThürSchulG, §2.

259 SchG Baden-Württemberg, §1; BayEUG, Artikel 1; SchulG NRW, §2; SchulG LSA, §1.

260 SchulG LSA, §44.

261 SchG Schleswig-Holstein, §4. Für weitere, meist kürzer gefasste Formulierungen in Bezug auf Verantwortung und Verantwortungsbewusstsein vgl. SchulG Berlin, §1; BbgSchulG, §4; BayEUG, Artikel 1 und 2; BremSchulG, §5; HSchG, §2; SchulG M-V, §4; SchulG NRW, §2; SchulG Rheinland-Pfalz, §1; ThürSchulG, §2.

262 SchG Baden-Württemberg, §1.

263 SchG Schleswig-Holstein, §4.

264 SchG Schleswig-Holstein, §4.

hingegen den Subjektcharakter der Lernenden und die Notwendigkeit der ständigen (Selbst-)Reflexion und Verbesserung von Strukturen.

In Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe changieren die Formulierungen zwischen Teilnahme²⁶⁵, Teilhabe²⁶⁶, Gestaltung²⁶⁷, Mitgestaltung²⁶⁸, Mitformung²⁶⁹, Beteiligung²⁷⁰ und Beitrag²⁷¹. So soll die Fähigkeit und Bereitschaft der Schüler_innen gefördert werden, „zur demokratischen Gestaltung einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen“²⁷². Im Vergleich zu der Formulierung, dass Schüler_innen so gefördert werden sollen, dass sie „aktiv am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilhaben können“²⁷³, zeigen sich auch hier Nuancen: Der „Beitrag“ wirkt tendenziell zweckgerichtet, eher staatsbürgerliche Pflichten leistend, wohingegen die „aktive Teilhabe“ erneut den Subjektcharakter stark macht, wie er auch in den UN-Konventionen betont wird. Eine „wirksame“²⁷⁴ Teilhabe kommt jedoch in keinem Schulgesetz vor.

Zur effektiven Vorbereitung auf Teilhabe und zur Würdigung der Subjektstellung von Kindern und Jugendlichen gehört auch die Umsetzung von Partizipationsrechten im Bildungsbereich. Dabei ist Partizipation aus menschenrechtlicher Perspektive als eigenständiges Recht zu betrachten, nicht ausschließlich als Mittel zum Zweck, etwa zur Einübung demokratischer Entscheidungsprozesse. Zwar kann dies auch – gerade im Sinne der Vorbereitung auf wirksame Teilhabe – ein Effekt sein, der Rechtscharakter garantiert aber, dass es nicht bei einmaligen Ereignissen bleibt, vom Wohlwollen und der Befindlichkeit der Erwachsenen abhängen und somit zu Frust und Verdrossenheit führen.²⁷⁵

Dabei ist auch die Form der Partizipation relevant: Neben konventionellen Partizipationsformen wie Wahlen für Schüler_innenvertretungen oder Abstimmungen zum Ausflugsziel sind auch innovativere und inklusivere Formen im Schulbereich möglich, wie der Klassenrat, vor allem aber Beteiligungsverfahren im Alltag, also auch Beteiligung an Unterrichtsplanung, Auswahl des Lehrstoffs und Anwendung bestimmter Unterrichtsformen. Auch die kritische Reflexion der Rahmenbedingungen und die Thematisierung von Grenzen der Partizipation – ebenso wie das Hinterfragen scheinbar selbstverständlicher Grenzen – gehören zu einer rechtebasierten Beteiligung.²⁷⁶

Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Kindern hat hervorgehoben, dass die Berücksichtigung des Kindeswillens (Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention) nicht von starren Altersgrenzen abhängt, sondern sich mit den entwickelnden Fähigkeiten und der Reife jedes Kindes individuell verändert.²⁷⁷ Dementsprechend muss sich das Verhalten von Erwachsenen wandeln von Anleitung hin zu einem Umgang auf Augenhöhe, aber immer in einer unterstützenden Rolle. Dies verlangt eine ständige Reflexion, damit Unterstützung nicht in Bevormundung umschlägt.²⁷⁸ Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Kindern hat konkrete Kriterien veröffentlicht, wie die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen gestaltet sein soll:

265 SchulG NRW, §2.

266 HmbSG; SchulG M-V, §2.

267 BbgSchulG, §4.

268 ThürSchulG, §2.

269 SchulG Berlin, §3.

270 SchG Schleswig-Holstein, §4.

271 HSchG, §2.

272 BbgSchulG, §4. Für ähnliche Formulierungen mit den im Satz zuvor erwähnten Begrifflichkeiten vgl. die Fußnoten zuvor.

273 HmbSG, §2.

274 CRPD, Artikel 24.

275 Vgl. Reitz (2015).

276 Vgl. Reitz (2015), S. 6; Reitz/Rudolf (2014), S. 26–27.

277 Vgl. CRC/C/GC/12, insbesondere Ziffern 28–31.

278 Vgl. Rudolf (2014).

- transparent und informativ, damit Kinder sie verstehen;
- freiwillig – Kinder sind nicht verpflichtet, ihre Meinung zu äußern. Auch ein Kind, das sich nicht beteiligen will, übt sein Recht auf Beteiligung aus;
- respektvoll – die Meinungen von Kindern müssen geachtet werden;
- bedeutsam für die Bedürfnisse und den Erfahrungsschatz von Kindern;
- kinderfreundlich, das heißt so gestaltet, dass sie für Kinder zugänglich sind und Kinder ermutigen;
- inklusiv, damit alle Kinder ihr Recht auf Partizipation ohne Diskriminierung ausüben können. Auch benachteiligte Kinder müssen sich beteiligen können, entsprechende Barrieren müssen abgebaut werden;
- unterstützt durch Bildungsmaßnahmen für beteiligte Erwachsene, um die Rechte des Kindes zu schützen;
- schützend und feinfühlig in Bezug auf das Risiko, das mit Meinungsäußerungen einhergehen kann;
- rechenschaftspflichtig mittels Rückmeldung (im Sinne von: mindestens über den Ausgang des Prozesses berichten und erklären, wie die Meinung der Kinder berücksichtigt wurde), Monitoring und Evaluation.²⁷⁹

So verstanden wird Partizipation zu einem kontinuierlichen, verbindlichen Prozess und bleibt kein einmaliges Ereignis.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt

den Parlamenten der Bundesländer, die Schulgesetze so anzupassen, dass das Bildungsziel „Vorbereitung auf Teilhabe“ sowohl den aktiven Subjektcharakter als auch den wirksamen Charakter der Teilhabe verdeutlicht. Ebenso sollten die Partizipationsrechte im Bildungsalltag von Lernenden – in allen Schulformen sowie in allen die Schüler_innen betreffenden Bereiche – nachhaltig verankert werden. Dabei sollten die Kriterien des UN-Kinderechtsausschusses für die Beteiligung von Kindern als Orientierungsrahmen genutzt werden.

6.2 Menschenrechtsbildung: explizite statt rudimentäre Verankerung notwendig

Eine weitere Anforderung, die sich aus den Inhalten des Menschenrechts auf Bildung ergibt (vgl. Kapitel 4.3), ist die Verankerung der Menschenrechtsbildung (beziehungsweise die „Achtung von den Menschenrechten und Grundfreiheiten“) als Bildungsziel. Laut UN-Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training umfasst dies:

- „Bildung über Menschenrechte; dies umfasst die Bereitstellung von Wissen und das Verständnis von Normen und Prinzipien der Menschenrechte sowie der ihnen zugrunde liegenden Werte und Mechanismen zu ihrem Schutz;
- Bildung durch Menschenrechte, dies umfasst Formen des Lernens und Unterrichtens, welche die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden achten;
- Bildung für Menschenrechte, dies bedeutet Menschen darin zu stärken, ihre Rechte wahrzunehmen und auszuüben sowie die Rechte anderer zu achten und hochzuhalten.“²⁸⁰

In den Schulgesetzen vieler Bundesländer zeigen sich sinnvolle Anknüpfungspunkte für Menschenrechtsbildung, etwa über die Erwähnung von

279 Vgl. CRC/C/GC/12, insbesondere Ziffer 34; Stamm/Bettzieche (2014), S. 8–9.

280 Vgl. A/RES/66/137, Artikel 2; sowie vertiefend Reitz/Rudolf (2014).

Grundrechten und der demokratischen Grundordnung, die Achtung vor der Würde des Menschen oder die Vorbereitung auf gesellschaftliche Teilhabe und ein verantwortungsvolles Leben in einer freien Gesellschaft.²⁸¹ Dies ersetzt jedoch nicht die explizite Nennung von Menschenrechten beziehungsweise Menschenrechtsbildung als Auftrag der Schule. Diese explizite Nennung ist wichtig als Signal für den Empowerment-Charakter des Menschenrechts auf Bildung: Es geht nicht nur um ein funktionales oder instrumentelles Verständnis von Bildung, sondern um die Stärkung der Rechte (auch der eigenen).

Vor diesem Hintergrund ist der Befund bedenklich, dass nur drei Schulgesetze explizit Menschenrechte innerhalb der allgemeinen Bildungsziele anführen. Ein Schulgesetz erwähnt Menschenrechtsbildung in einer relativ langen Aufzählung: „Besondere Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule werden in Aufgabengebieten erfasst. Diese sind insbesondere Erziehung zur Gleichstellung der Geschlechter, Menschenrechts- und Friedenserziehung, ökologische Bildung und Umwelterziehung, ökonomische Bildung, Verkehrs- und Mobilitätserziehung, informations- und kommunikationstechnische Bildung und Medienerziehung, Gesundheitsförderung, Erziehung zu Bewegung und Sport, Suchtprävention und Sexualerziehung, interkulturelle Bildung und Erziehung, kulturell-ästhetische Erziehung“²⁸². In einem weiteren Schulgesetz heißt es: „Der Bildungsauftrag der Schule basiert auf den im Grundgesetz verankerten Menschenrechten, den sie begründenden christlichen und humanistischen Wertvorstellungen und auf den Ideen der demokratischen, sozialen und liberalen Freiheitsbewegungen“²⁸³. Diese Formulierung ist insofern problematisch, als sie Menschenrechte als ausschließlich im Christentum und Humanismus begründete Werte begreift und sie somit tendenziell als „westliche“ beziehungsweise europäische Errungenschaft vereinnahmt (siehe auch unten). Im Vergleich ist die folgende Formulierung aus menschenrechtlicher Sicht die umfassendste, zumal Menschenrechte hier prominent

erwähnt werden: „Schulische Bildung und Erziehung ist den allgemeinen Menschenrechten, den in Grundgesetz und Landesverfassung formulierten Werten sowie den Zielen der sozialen Gerechtigkeit und Mitmenschlichkeit verpflichtet“²⁸⁴.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt

den Parlamenten der Bundesländer, Menschenrechtsbildung explizit als Bildungsziel in den Schulgesetzen zu verankern.

Neben der Verankerung von Menschenrechtsbildung in Schulgesetzen ist die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) zu Menschenrechts-erziehung eine wichtige Leitlinie für das gesamte Schulsystem. Hier werden neben der Wissensebene auch Einstellungen sowie die Befähigung zum Handeln angesprochen: „Die Beschäftigung mit den Menschenrechten soll bei den Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft wecken und stärken, für ihre Verwirklichung einzutreten und sich ihrer Missachtung und Verletzung zu widersetzen. Eine Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, sich in ihrem persönlichen und politischen Lebensumkreis für deren Realisierung einzusetzen. Sie sollen bereit sein, die Frage nach der Verwirklichung der Menschenrechte als wichtigen Maßstab zur Beurteilung der politischen Verhältnisse im eigenen wie in anderen Ländern zu nutzen. Eingeschlossen ist damit die Bereitschaft, für die Rechte anderer einzutreten“²⁸⁵.

Diese und weitere Formulierungen zeigen, dass die KMK-Empfehlung wichtige, zeitlose Botschaften sendet. Gleichzeitig berücksichtigt die Empfehlung Entwicklungen nach 1980 nur unzureichend (1980 wurde die Empfehlung zuerst beschlossen, 2000 in einem neuen Beschluss nahezu unverändert übernommen). Zum einen wird im aktuellen Diskurs nicht mehr von Menschenrechtserziehung, sondern von Menschenrechtsbildung gesprochen, um der Bedeutung von lebenslangem, selbständigem Lernen gerecht zu werden. Zum anderen sind

281 Vgl. Ausführungen in 6.1 sowie Reitz/Rudolf (2014), S. 30–31.

282 SchulG Berlin, §12.

283 SchG Schleswig-Holstein, §4. Zur Kritik an ausschließlichen Verankerung christlicher Werte im Schulgesetz siehe Kapitel 6.3.

284 BremSchulG, §5.

285 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000), Absatz 2, vgl. auch Absatz 5.

durch das Inkrafttreten der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention sowie begleitender Allgemeiner Bemerkungen der UN-Fachausschüsse die Konzepte von Partizipation und Inklusion unter menschenrechtlicher Perspektive konkretisiert worden. Schließlich wären Bezüge zu verwandten KMK-Empfehlungen, etwa zur interkulturellen Bildung sowie zur Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt (gemeinsame Empfehlung mit der HRK)²⁸⁶, hilfreich.²⁸⁷

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt

der Kultusministerkonferenz, die Empfehlung zur Menschenrechtserziehung in der Schule zu aktualisieren, um sowohl begrifflichen als auch menschenrechtlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte Rechnung zu tragen. In diesen Prozess sind im Sinne eines inklusiven und partizipativen Vorgehens auch relevante Akteur_innen aus der Menschenrechtsbildung einzubeziehen.

Menschenrechtsbildung kann nicht ausschließlich in einem einzelnen Unterrichtsfach vermittelt werden, sondern nur, wenn die gesamte Schule als Lern- und Lebensumfeld in den Blick genommen wird. Dies betont auch die KMK-Empfehlung zu Menschenrechtserziehung: „Menschenrechtserziehung ist Aufgabe für den gesamten Unterricht und Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer“²⁸⁸.

„Schülerinnen und Schüler müssen die Achtung des Mitmenschen im täglichen Umgang in der Schule erleben und üben“²⁸⁹. In Anlehnung an das in der UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training formulierte Ziel, zu einer Kultur der Menschenrechte beizutragen,²⁹⁰ geht es im Kontext Schule um eine menschenrechtlich geprägte Schulkultur, die alle Menschen im Umfeld berücksichtigt und fächer- und disziplinübergreifend entwickelt und umgesetzt wird. Dies kann sich im Schulprofil, in der Umsetzung entsprechender Partizipationsrechte, in der Schulevaluation, vor

allem aber im alltäglichen Miteinander niederschlagen.²⁹¹

Im Jahr 2014 erhob das Deutsche Institut für Menschenrechte in einer Umfrage bei den Bildungsministerien der Bundesländer unter anderem, wie explizite Menschenrechtsbildung in Bildungsplänen, Bildungszielen, Lehrplänen und Curricula verankert ist. Hierbei ergab sich ein gemischtes Bild: Überwiegend wurde implizite Menschenrechtsbildung gelistet (das heißt keine Benennung bestimmter Menschenrechte oder Menschenrechtskonventionen), in erster Linie über Werte beziehungsweise Ethik allgemein, Toleranz, interkulturelles Lernen sowie über Demokratielernen. Diese Felder haben durchaus Überschneidungen mit den Zielen und Methoden expliziter Menschenrechtsbildung, ersetzen diese jedoch nicht. Diese explizite Benennung signalisiert, dass es nicht nur um moralische Werte geht, an die appelliert werden kann, sondern auch um Rechte, die eingefordert werden können. Wenn Menschenrechte benannt werden, geschieht dies in der Regel in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (Politik/Gesellschaftskunde/Sozialkunde) sowie in Religion/Ethik und Geschichte. Dabei variiert die Detailtiefe: Manchmal werden „Grund- und Menschenrechte“ kurz benannt, manchmal die Auseinandersetzung mit dem Geltungsanspruch der Menschenrechte oder mit Menschenrechtsverletzungen konkret ausgeführt.²⁹² Anregungen, wie die Menschenrechte explizit in den Bildungsplänen verankert werden können, geben die „Standards der Menschenrechtsbildung in Schulen“ des Forums Menschenrechte, aufgeschlüsselt nach Kompetenzen, die in Grundschule, Sekundarstufe I und II sowie in berufsbildenden Schulen zu vermitteln sind.²⁹³

Als positives Beispiel sei an dieser Stelle eine Formulierung für Schulen für Erziehungshilfe im Bereich „Leben in der Gesellschaft“aufgeführt. Sie

286 Hochschulrektorenkonferenz; Kultusministerkonferenz (2015).

287 Vgl. Reitz/Rudolf (2014), S. 32.

288 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000), Absatz 3.

289 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000), Absatz 5.

290 Vgl. A/RES/66/137, Artikel 2.

291 Vgl. Reitz/Rudolf (2014), insbesondere S. 13–15, 32–34.

292 Vgl. Reitz/Rudolf (2014), S. 33. Für die kompletten Antworten der Bildungsministerien vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte (2014), Frage 2. Für einen Vergleich der Antworten mit Daten aus 2008 vgl. Reitz (2016), insbesondere S. 123–125.

293 Vgl. Forum Menschenrechte (2006).

ist besonders umfassend, da neben der Wissens-ebene Menschenrechte auch als Bewertungsmaßstab herangezogen werden: „Die Schülerinnen und Schüler kennen und achten die Menschenrechte und bringen diese mit ihren Lebenssituationen in Zusammenhang. [...] [Sie] prüfen und bewerten entsprechende Alltagssituationen im Hinblick auf die Menschenrechte“²⁹⁴.

Bezüglich der Behandlung von Menschenrechten beziehungsweise Menschenrechtsbildung in Lehr- und Lernmaterialien existiert keine aktuelle, alle Bundesländer abdeckende Analyse. Die Studie von Volker Druba aus dem Jahr 2005 umfasst 95 Schulbücher für Baden-Württemberg, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse durchaus auf andere Bundesländer übertragbar sind, zumal Schulbuchverlage in der Regel bundesweit tätig sind. Ergebnis seiner Studie ist, dass etwa ein Drittel der Bücher die Menschenrechtsthematik gar nicht aufgreifen, obwohl die entsprechenden Bildungspläne das Thema vorschlagen beziehungsweise vorschreiben. Von den Schulbüchern, die Menschenrechte thematisieren, macht wiederum nur etwa ein Drittel deutlich, dass Menschenrechte auch gegenwärtig relevant sind. Manche der Darstellungen sind inhaltlich falsch oder zumindest zweifelhaft. Menschenrechtsverletzungen in Deutschland werden sehr selten erwähnt, ebenso fehlen Aufgabenstellungen, bei denen die Schüler_innen sich für die Umsetzung der Menschenrechte im persönlichen Umfeld einsetzen können. So ist insgesamt zu konstatieren, dass Menschenrechtsbildung nur rudimentär behandelt wird.²⁹⁵ Da sich die Lehrmaterialien in erster Linie nach den Bildungsplänen richten, kann diesem Befund zunächst entgegen gewirkt werden, indem die Bildungspläne entsprechend angepasst werden:

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt

den Schulministerien der Bundesländer, explizite Menschenrechtsbildung flächendeckend in Bildungsplänen und Curricula zu verankern. Dabei

ist auf Formulierungen zu achten, die sämtliche Ebenen der Menschenrechtsbildung ansprechen (Bildung über, durch, für Menschenrechte), sowie darauf, dass Menschenrechtsbildung in Kernfächern, aber auch fächerübergreifend für das gesamte Schulleben verbindlich verankert wird.

6.3 Diskriminierungsabbau in Schulgesetzen: Gleichberechtigung statt bloßer Toleranz nötig

Ein weiteres Bildungs- beziehungsweise Lernziel nach Vorgabe der UN-Konventionen ist der Abbau von Diskriminierungen (vgl. Kapitel 4.3). Durch die unter 6.1 diskutierten Bildungsziele der Achtung der Würde, der Übernahme von Verantwortung, auch im Sinne eines Mitgestaltens einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft, sowie durch den Bezug auf Grundgesetz und Landesverfassungen ist diesbezüglich keine direkte Lücke in der Schulgesetzgebung zu verzeichnen. Jedoch macht es einen Unterschied, ob im Zusammenhang mit dem Bildungsziel Diskriminierungsabbau ganz allgemein beschrieben wird, dass Schüler_innen „zur Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung“²⁹⁶ zu erziehen sind, oder ob deutlicher formuliert wird: „Die Schule soll die Offenheit des jungen Menschen gegenüber kultureller und religiöser Vielfalt, den Willen zur Völkerverständigung und die Friedensfähigkeit fördern“²⁹⁷.

Wie bereits die Untersuchung der Schulgesetzgebung in Bezug auf diskriminierungsfreien Zugang (vgl. Kapitel 5.3) gezeigt hat, gibt es auch bei der Beschreibung der Bildungsziele zum Diskriminierungsabbau Unterschiede bei der Nennung der möglichen Dimensionen. Sehr umfassend heißt es in einem Schulgesetz, dass die Schulen gehalten sind, „Kenntnisse, Fähigkeiten und Werthaltungen zu vermitteln, welche die Gleichachtung und Gleichberechtigung der Menschen unabhängig

294 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2010), S. 67.

295 Vgl. Druba (2006), insbesondere S. 2, 274–279, 308.

296 SchG Baden-Württemberg, §1.

297 SchG Schleswig-Holstein, §4.

von ihrem Geschlecht, ihrer Abstammung, ihrer ‚Rasse‘²⁹⁸, ihrer Behinderung, ihrer sexuellen Identität, ihrer Sprache, ihrer Heimat und Herkunft, ihrem Glauben, ihren religiösen oder politischen Anschauungen fördern, und über Möglichkeiten des Abbaus von Diskriminierungen und Benachteiligungen aufzuklären²⁹⁹. Positiv zu vermerken ist weiterhin, dass es hier explizit nicht nur um die Unterlassung von Diskriminierung, sondern auch um ein Hinwirken auf Verbesserung, nämlich den Abbau von Diskriminierung geht. Allerdings schwächt die Formulierung „aufklären über“ diesen Aspekt gegenüber den anderen zu behandelnden Themen ab (zu denen Kenntnisse, Fähigkeiten und Wertegehalten vermittelt werden).

Bemerkenswert ist, dass das Wort Diskriminierung im Zusammenhang mit Bildungszielen nur in vier Schulgesetzen vorkommt.³⁰⁰ So wird als ein Lernziel der Schüler_innen genannt: „Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen, die Werte der unterschiedlichen Kulturen kennenzulernen und zu reflektieren sowie für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen“³⁰¹. Weniger stark auf die Dimension kultureller Herkunft begrenzt und noch aktiver formuliert heißt es in einem anderen Schulgesetz, dass Schule erziehen soll „zur Bereitschaft, Minderheiten in ihren Eigenarten zu respektieren, sich gegen ihre Diskriminierung zu wenden und Unterdrückung abzuwehren“³⁰². Nicht als allgemeines Bildungsziel, sondern speziell für Sexualerziehung wird formuliert, dass sie „auch der Diskriminierung aufgrund sexueller Orientierung

oder Identität entgegenzuwirken“³⁰³ hat. Obwohl dem Sinn nach viele weitere Formulierungen auf Gleichberechtigung abzielen, ist die Benennung von Diskriminierung sowie der betroffenen Dimensionen nötig, um entsprechende Sensibilisierung und menschenrechtliche Orientierung in Lerninhalten und -materialien zu fördern.

Die Dimensionen soziale oder wirtschaftliche Herkunft im Sinne von Vermögen, Familienstand und Familienverhältnissen oder die Vermittlung von Kenntnissen, Einstellungen und Fähigkeiten zum Abbau von rassistischer Diskriminierung werden in den Bildungszielen seltener als in den Artikeln der Schulgesetze zum Zugang zu Bildung (vgl. Kapitel 5.3) benannt.³⁰⁴ Häufig heißt es allgemein als Lernziel: „Beziehungen zu anderen Menschen auf der Grundlage von Achtung, Gerechtigkeit und Solidarität zu gestalten“³⁰⁵, in anderen Lernzielen werden teilweise konkrete Dimensionen benannt.

Wenn Dimensionen benannt werden, deren Gleichberechtigung zu fördern ist, sind dies besonders häufig Geschlecht³⁰⁶, Religion beziehungsweise Weltanschauung³⁰⁷ sowie die Anerkennung kultureller Werte³⁰⁸. In vier Schulgesetzen beziehen sich die allgemeinen Bildungsziele auf die Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderung beziehungsweise Beeinträchtigung³⁰⁹. Die Dimensionen Sprache³¹⁰, sexuelle Identität³¹¹ sowie politische Überzeugungen³¹² werden nur in je einem oder zwei Schulgesetzen genannt, wobei die Dimension politische Überzeugung abgedeckt

298 Anführungszeichen von den Autor_innen eingefügt. Zum problematischen Begriff der Rasse vgl. Cremer (2010) sowie Cremer (2008).

299 SchulG LSA, § 1.

300 BremSchulG, § 5; SchulG NRW, § 2; SchulG LSA, § 1; SchG Schleswig-Holstein, § 4.

301 SchulG NRW, § 2.

302 BremSchulG, § 5.

303 BremSchulG, § 11.

304 Ausschließlich im SchulG LSA, § 1.

305 Zum Beispiel wortgleich BbgSchulG, § 4; HSchG, § 2.

306 BayEUG, Artikel 1; SchulG Berlin, § 1; BbgSchulG, § 4; HmbSG, § 1; HSchG, § 2; SchulG M-V, § 2, § 3; SchulG NRW, § 2; SchulG Rheinland-Pfalz, § 1; SchulG LSA, § 1; ThürSchulG, § 2.

307 BayEUG, Artikel 1; SchulG Berlin, § 1; HSchG, § 2; SchulG M-V, § 3; SchulG NRW, § 2; SchulG LSA, § 1; SchG Schleswig-Holstein, § 4; ThürSchulG, § 2.

308 BayEUG, Artikel 1; SchulG Berlin, § 2; BbgSchulG, § 4; BremSchulG, § 5; HSchG, § 2; SchulG NRW, § 2; SchulG LSA, § 1; SchG Schleswig-Holstein, § 4.

309 BbgSchulG, § 4; SchulG NRW, § 2; SchulG Rheinland-Pfalz, § 1; SchulG LSA, § 1.

310 SchulG LSA, § 1.

311 SchulG LSA, § 1. Vgl. aber auch die Bildungsziele für Sexualkunde im BremSchulG, § 11; SchulG NRW, § 33.

312 SchulG NRW, § 2; SchulG LSA, § 1.

ist durch zahlreiche Formulierungen im Sinne von die „Meinung anderer achten“³¹³.

Bei genauerer Betrachtung der Artikel im Hinblick auf Diskriminierungsdimensionen ist zu konstatieren, dass Formulierungen wie das Lernziel, Beziehungen zu anderen Menschen zu gestalten nach den Grundsätzen der „Gleichberechtigung der Geschlechter“³¹⁴ offener sind für weitere Geschlechtsidentitäten wie Inter* und Trans* als der in diesem Zusammenhang häufig verwendete Begriff „Gleichberechtigung von Frauen und Männern“³¹⁵. Auch beim Thema Religion changieren die Formulierungen zwischen einer Anerkennung „religiöser Werte“³¹⁶ und deutlicher auf andere Religionen bezogenen Formulierungen wie „Verständnis und Toleranz“³¹⁷ oder die Befähigung, „Menschen anderer Herkunft, Religion und Weltanschauung vorurteilsfrei zu begegnen“³¹⁸. Der Begriff der Toleranz ist dabei aus menschenrechtlicher Perspektive konzeptuell zu erweitern: Er bedeutet eine Art Duldung und damit eine Haltung, in der Hierarchie, aber keine Gleichberechtigung zum Ausdruck kommt.³¹⁹ Weitergehend, da sowohl Weltanschauung mit einbeziehend als auch Achtung statt nur Toleranz einfordernd, ist das Lernziel „Achtung vor den religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen anderer“³²⁰.

Analog wird für die Dimension Behinderung beziehungsweise Beeinträchtigung in einigen Schulgesetzen eher im Sinne von Toleranz oder Verständnis das Ziel formuliert, „ein Verständnis für die Lebenssituation von Menschen mit körperlichen, seelischen und geistigen Beeinträchtigungen“³²¹

zu entwickeln beziehungsweise eine „vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung“³²² zu fördern. Auch wenn sich die Absicht deutlich gegen Diskriminierung wendet, sind andere Formulierungen näher an den menschenrechtlich gebotenen Bildungszielen von Gleichberechtigung und wirksamer Teilhabe von Menschen mit Behinderungen, etwa: Schule erzieht „zur Gleichstellung von behinderten und nicht behinderten Menschen“³²³ (hier fehlt allerdings das explizit formulierte Ziel, zum Abbau von Diskriminierung aufgrund von Behinderungen beziehungsweise Beeinträchtigungen beizutragen) oder: Die Schule ist gehalten „Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen zu verhindern und zu beseitigen und dazu beizutragen, dass ihnen eine gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft und eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglicht wird“³²⁴. Im letzten Beispiel ist zu bemängeln, dass zwar von gleichberechtigter, allerdings nicht von wirksamer Teilhabe³²⁵ gesprochen wird, sowie, dass Diskriminierung nicht explizit benannt wird.

Die Anerkennung kultureller Werte umfasst laut den UN-Konventionen sowohl die Achtung vor der eigenen kulturellen Identität als auch vor anderen Kulturen. Wie bei den Dimensionen Behinderung und Religion wird in den Schulgesetzen im Hinblick auf kulturelle Vielfalt im Kontext Schule häufig von einem „Kennenlernen“³²⁶ und „Verständnis“³²⁷ anderer Kulturen geschrieben, alternativ von „Toleranz“³²⁸ oder „Offenheit“³²⁹ gegenüber kultureller Vielfalt, sowie vom Beitrag der Schüler_innen zum „friedlichen Zusammenleben der

313 Beispielsweise SchulG NRW, §2.

314 Vgl. HmbSG, §1; SchulG NRW, §2; SchulG M-V, §2; SchulG LSA, §1; ThürSchulG, §2.

315 BayEUG, Artikel 1; SchulG Berlin, §1; BbgSchulG, §4; HSchG, §2; SchulG M-V, §2; SchulG Rheinland-Pfalz, §1.

316 BayEUG, Artikel 1.

317 SchulG M-V, §3; SchulG NRW, §2.

318 SchulG Berlin, §1; HSchG, §2.

319 Vgl. Reitz/Rudolf (2014), S. 13.

320 SchulG LSA, §1.

321 BbgSchulG, §4.

322 SchulG NRW, §2.

323 SchulG Rheinland-Pfalz, §1.

324 SchulG LSA, §1.

325 Vgl. CRPD, Artikel 24.

326 SchulG Berlin, §3; HSchG, §2; SchulG NRW, §2.

327 Vgl. SchulG Berlin, §3; BbgSchulG, §4; HSchGm §2; SchulG NRW, §2.

328 SchulG LSA, §1.

329 SchG Schleswig-Holstein, §4.

Kulturen³³⁰. Noch deutlicher in Richtung Achtung und Befähigung zum Abbau von Diskriminierung aufgrund kultureller Unterschiede sind Formulierungen, die das Zusammenleben nicht nur als friedlich, sondern auch als „diskriminierungsfrei“³³¹ spezifizieren, sowie wenn interkulturelle Kompetenz³³² und die „Achtung der Werte anderer Kulturen“³³³ vermittelt werden sollen. Hierbei sollte Kultur aus menschenrechtlicher Sicht nicht statisch verstanden werden, sondern als in sich heterogen und einem ständigen Veränderungsprozess unterliegend. Kulturalisierende Zuschreibungen sind zu vermeiden.

Dabei benennen nur wenige Schulgesetze explizit auch „die eigene Kultur“³³⁴. Der Auftrag der Schule, „die ethnische, kulturelle und sprachliche Identität“ von Schüler_innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, zu achten und zu fördern, ist positiv hervorzuheben. In manchen Bundesländern werden ähnlich, aber weitreichender, der Schutz und die Förderung der Kultur und der Sprache von anerkannten Minderheiten wie das Sorbisch-Wendische³³⁵ und das Friesische³³⁶ sowie die kulturelle Eigenständigkeit der dänischen Minderheit³³⁷ verankert. Zudem sollen in der Regel Kenntnisse über diese Kulturen in allen Schulen (der jeweiligen Bundesländer) vermittelt werden. Interessant ist hierbei, dass Kultur und Sprache von Sinti und Roma nur in den Bildungszielen eines Bundeslandes erwähnt werden. Hier heißt es, ohnehin recht umfassend, in Bezug auf die Anerkennung kultureller Werte: „Die Schule soll die Offenheit des jungen Menschen gegenüber kultureller und religiöser Vielfalt, den Willen zur Völkerverständigung und die Friedensfähigkeit fördern. Sie soll den jungen Menschen befähigen, die besondere Verantwortung und Verpflichtung Deutschlands in einem gemeinsamen Europa sowie die Bedeutung

einer gerechten Ordnung der Welt zu erfassen. Die Schule fördert das Verständnis für die Bedeutung der Heimat, den Beitrag der nationalen Minderheiten und Volksgruppen zur kulturellen Vielfalt des Landes sowie den Respekt vor der Minderheit der Sinti und Roma“³³⁸. Allerdings kann diese Formulierung so verstanden werden, dass Sinti und Roma nicht als Teil der nationalen Minderheiten gesehen werden, was wiederum kritisch zu bewerten ist.

Neben der Analyse, inwiefern der Diskriminierungsabbau als Bildungsziel verankert ist, gilt es auch zu prüfen, ob Formulierungen in den Schulgesetzen nicht selbst gegen das Diskriminierungsverbot verstoßen. Dabei fällt auf, dass ein großer Anteil der Bildungsziele in den Schulgesetzen ausgrenzend verstanden werden kann.³³⁹ Die recht gängige Formulierung „in Liebe zu Volk und Heimat“ beziehungsweise „Heimatliebe“³⁴⁰ wird zwar meist durch weitere Ziele wie Völkerverständigung relativiert. Dennoch kann dies ausgrenzend wirken, wenn Volk beziehungsweise Heimat als ausschließlich durch den Geburtsort oder gar den Geburtsort voriger Generationen bestimmt verstanden werden. Gleiches gilt, wenn – wie in Bayern und Thüringen – Heimat enger gefasst wird als bayerische beziehungsweise thüringische Heimat.

Noch häufiger als Heimatliebe sind Formulierungen zum Christentum in den Schulgesetzen zu finden.³⁴¹ Diese beschränken sich zwar in der Regel auf christliche Tradition und Nächstenliebe und werden durch humanistische Traditionen und Werte ergänzt, doch ist die ausschließliche Erwähnung der Vermittlung christlicher Werte als Bildungsziel tendenziell diskriminierend gegenüber den Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften und

330 Vgl. SchulG Berlin, §3; BbgSchulG, §3; HSchG, §2; SchulG NRW, §2; NSchG, §2; SchG Schleswig-Holstein, §4.

331 SchulG NRW, §2.

332 SchulG Berlin, §3; vgl. SchulG M-V, §5.

333 BremSchulG, §5.

334 SchulG Berlin, §3; BbgSchulG, §4.

335 SchulG M-V, §4; SchulG Sachsen, §2.

336 NSchG, §3; SchG Schleswig-Holstein, §4.

337 SchG Schleswig-Holstein, §124.

338 SchG Schleswig-Holstein, §4.

339 Vgl. auch für die folgenden Absätze Reitz/Rudolf (2014), S. 31.

340 SchG Baden-Württemberg, §1; BayEUG, Artikel 1; SchulG NRW, §2; SchulG Sachsen, §1; ThürSchulG, §2.

341 Vgl. SchG Baden-Württemberg, §1; HSchG, §2; NSchG, §2; SchoG Saarland, §1; SchulG Sachsen, §1; SchG Schleswig-Holstein, §4; ThürSchulG, §2.

Weltanschauungen. Die „Ehrfurcht vor Gott“ wird in zwei Schulgesetzen als „oberstes“³⁴² beziehungsweise „vornehmstes“³⁴³ Bildungsziel benannt und schließt neben polytheistischen Glaubensrichtungen auch atheistische und agnostizistische Weltanschauungen aus. Die Erwähnung des Humanismus schwächt zwar die religiös geprägte Formulierung ab, doch durch die enge Verbindung des Humanismus mit der europäischen Aufklärung werden Schüler_innen ausgeblendet, deren Herkunft nicht europäisch geprägt ist. Dies wird durch Formulierungen wie „auf Grundlage [...] des europäischen Humanismus“³⁴⁴ und „christliche Tradition im europäischen Kulturkreis“³⁴⁵ noch verstärkt.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt

den Parlamenten der Bundesländer, Bildungs- und Lernziele in Bezug auf Vermittlung von Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten zum Abbau von Diskriminierung stärker in den Schulgesetzen zu verankern: Alle Schulgesetze müssen die aktive Rolle der Schule und somit auch der Schüler_innen verdeutlichen und das Ziel der Gleichberechtigung sowie wirksamer Teilhabe benennen. Ferner sollen die durch die UN-Konventionen benannten Dimensionen umfassend vorkommen.

Gleichzeitig sind Formulierungen zu Heimatliebe und christlichen Werten in den Schulgesetzen unter Berücksichtigung des Diskriminierungsverbots kritisch zu prüfen und gegebenenfalls zu überarbeiten.

6.4 Diskriminierungsabbau in Bildungsplänen: deutlich menschenrechtliche Perspektive und häufigere Behandlung erforderlich

Um das Bildungsziel, Diskriminierung abzubauen, zu verwirklichen, muss neben der Benennung im Schulgesetz dieses Ziel auch in den Bildungsplänen konkretisiert und in Lehr- und Lernmaterialien sowie schließlich im Schulalltag umgesetzt werden.

Für die vorliegende Analyse wurde die Thematisierung in Bildungsplänen anhand eines Samples überprüft, in dem geographische Aspekte (Nord-Süd- sowie Ost-West-Verteilung), parteipolitische Dominanz (über die Zeit der letzten fünf bis zehn Jahre) und Flächen- beziehungsweise Stadtstaaten möglichst ausgeglichen werden sollten. Es wurden die Bildungspläne von Bayern, Berlin/Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen untersucht. Dabei wurden alle Schularten und Stufen berücksichtigt, allerdings mit einem Schwerpunkt auf fächerübergreifende Kompetenzen beziehungsweise Rahmenlehrpläne sowie auf den Bildungsplänen der Fächer Sachkunde, Politik, Sozialwissenschaft, Gesellschaftswissenschaften (je nach Bundesland existieren andere Bezeichnungen). So entstand ein Korpus von 75 Dokumenten für die genannten Bundesländer.³⁴⁶ Teilweise umfassen die untersuchten Bildungspläne auch die Fächer Erdkunde, Geschichte, etc. Untersucht wurde zunächst, ob und wie die Begriffe beziehungsweise Konzepte von „Diskriminierung“, „Gleichberechtigung“ und „Stereotyp“ aufgenommen werden. Diese Begriffe können in den Artikeln zum Menschenrecht auf Bildung in Kapitel 4 als prominent identifiziert und dem Themenfeld Diskriminierung eindeutig zugeordnet werden.

342 BayEUG, Artikel 1.

343 SchulG NRW, §2.

344 NSchG, §2.

345 SchulG Sachsen, §1.

346 Die Dokumente wurden alle am 31.05.2016 abgerufen.

Zunächst zur Häufigkeit der Begriffe beziehungsweise Konzepte:³⁴⁷ Der Begriff „Gleichberechtigung“ wird 32mal erwähnt (häufig in Verbindung mit Gleichberechtigung der Geschlechter), „Diskriminierung“ 17mal und „Stereotyp“ 11mal. Ins Verhältnis gesetzt zu 75 Dokumenten mit einem Umfang von bis zu 200 Seiten pro Dokument muss konstatiert werden, dass die Thematisierung nur punktuell geschieht.

Zum Vorkommen je nach Bundesland ist auffällig, dass in zwei Bundesländern die Thematik beziehungsweise die Begriffe nur in jeweils zwei Dokumenten aufgenommen werden. Bei den anderen Bundesländern behandeln ein Drittel bis zu sämtliche Bildungspläne beziehungsweise Referenzrahmen das Thema, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß:

Tabelle 1: Thematisierung von Diskriminierung/Gleichberechtigung/Stereotypen je nach Bundesland, aufgeschlüsselt nach Anzahl Dokumenten und Anzahl relevanter Fundstellen

	Gesamtanzahl Dokumente	Anzahl relevanter Dokumente	Anzahl relevanter Fundstellen
Bayern	35	9	10
Berlin-Brandenburg	10	10	21
Bremen	7	2	2
NRW	12	8	16
Thüringen	11	2	2

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung je nach Jahrgangsstufen.³⁴⁸ Insgesamt scheint das Thema weniger häufig in der Grundschule und in der Oberstufe vorzukommen, je nach Bundesland ist die Verteilung allerdings sehr unterschiedlich. Fast alle Bundesländer thematisieren Gleichberechtigung in den jahrgangsstufen-übergreifenden Rahmenlehrplänen. Interessant ist etwa die Verankerung der Thematik im „Referenzrahmen Schulqualität“: Dort heißt es nicht nur allgemein „Die Schule nutzt die Vielfalt an der Schule bei der Gestaltung des Schullebens/Die Schule lässt keine Form der Ausgrenzung oder Diskriminierung zu“³⁴⁹, sondern auch: „Die Leistungsbewertung [...] erfolgt in einer potenzialorientierten und nicht diskriminierenden Form“.³⁵⁰

347 Dabei wurden identische Textbausteine nur einmal gewertet. Neben „Gleichberechtigung“ wurde auch „gleichberechtigt“, neben „Diskriminierung“ auch „diskriminiert“ berücksichtigt. Wurden diese Begriffe in offenbar anderem Kontext gebraucht, blieben sie unberücksichtigt (etwa, wenn Fächer „gleichberechtigt“ unterrichtet oder wenn ein „diskriminierendes Hörverstehen“ entwickelt werden soll). „Relevant“ in Tabelle 1 bedeutet dementsprechend, dass die Begriffe in einem Gleichberechtigungs- oder Diskriminierungskontext gebraucht werden.

348 Dabei wurden Rahmenlehrpläne, die für ganze Schularten oder schulartenübergreifend gelten, in die letzte Spalte einsortiert. Gelten Bildungspläne jedoch zum Beispiel für die Stufen 7–10, wurden sie sowohl zu „Jg. 7–8“ als auch zu „Jh. 9–10“ einsortiert, weshalb es zu Doppelzählungen im Vergleich mit der vorigen Tabelle kommt.

349 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015) (Referenzrahmen Schulqualität NRW), S. 43.

350 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015) (Referenzrahmen Schulqualität NRW), S. 27.

Tabelle 2: Thematisierung von Diskriminierung/Gleichberechtigung/Stereotypen je nach Jahrgangsstufe

	Jg. 1–4	Jg. 5–6	Jg. 7–8	Jg. 9–10	Jg. 11–13	übergreifend
Bayern	1	1	3	5	0	2
Berlin-Brandenburg	2	5	2	5	2	7
Bremen	1	0	0	0	0	1
NRW	1	5	7	5	5	3
Thüringen	0	1	1	1	0	0
Gesamt	5	12	13	16	7	13

Die folgenden zwei Textstellen sind Beispiele, wie das Ziel der gleichberechtigten Teilhabe als Querschnittsaufgabe in Rahmenplänen beziehungsweise als Textbausteine in mehreren Bildungsplänen der Fächer aufgegriffen wird:

„Die individuelle Vielfalt der Lernenden im Hinblick auf persönliche, sozio-kulturelle und ethnische Hintergründe sowie unterschiedliche Lebenswelten sind ein wichtiger Ausgangspunkt für die Planung des Unterrichts. [...] Damit fördert der Unterricht die Stärken unterschiedlicher Persönlichkeiten und nutzt diese für das individuelle Lernen ebenso wie für die Demokratiebildung in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft. Die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, unabhängig von ethnischer und kultureller Herkunft, sozialem und wirtschaftlichem Status, Geschlecht und sexueller Orientierung, Alter und Behinderung sowie Religion und Weltanschauung, bildet sowohl die Basis für die Unterrichtspraxis als auch einen zentralen Inhalt im Sinne des inklusiven Lernens“.³⁵¹

„Die Grundschule wirkt am gesellschaftlichen Auftrag zur Umsetzung von Inklusion mit. Alle Kinder, gleich welcher Herkunft, Kultur, Sprache, Religion, Weltanschauung, Begabung und welchen Geschlechts, haben ein Recht auf gemeinsame und bestmögliche Bildung sowie gleichberechtigte Teilhabe. Die dadurch gegebene Vielfalt in jeder Klasse und Schule stellt eine Bereicherung und Ressource dar. [...] Das gemeinsame Leben und Lernen orientiert sich an den individuellen Interessen, Stärken sowie Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler und berücksichtigt die jeweiligen kulturellen, religiösen, sprachlichen oder sozialen Hintergründe“.³⁵²

351 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Berlin) und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg; (Teil C. Sozialwissenschaften/Wirtschaftswissenschaft. Wahlpflichtfach. Jahrgangsstufen 9/10), S. 13; sowie Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Berlin) und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Teil C. Politische Bildung. Jahrgangsstufen 7–10), S. 21.

352 Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014) (Bayern Lehrplan PLUS. Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule), S. 20.

Positiv hervorzuheben ist hier die Breite an Diskriminierungsdimensionen, die benannt werden, die Perspektive auf Vielfalt als Stärke oder Ressource und die Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und Interessen. Die Zielbeschreibung als solche ist klar und durchaus übereinstimmend mit den aus dem Menschenrecht aus Bildung abgeleiteten Bildungszielen. Jedoch muss an den einzelnen Inhalten und Methoden auch deutlich werden, wie diese Zielsetzung umgesetzt werden kann, Rahmenlehrpläne und Fachcurricula beziehungsweise Bildungspläne müssen ineinandergreifen – und dies muss sich wiederum in der Umsetzung an den einzelnen Schulen widerspiegeln.

Wie dies geschehen kann, zeigt etwa ein Kernlehrplan für Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft der Oberstufe. Unter der Überschrift „Verfahren sozialwissenschaftlicher Erkenntnis- und Ideologiekritik“ heißt es dort neben einer Reihe weiterer Punkte: die Schüler_innen „ermitteln typische Versatzstücke ideologischen Denkens (u. a. Vorurteile und Stereotypen, Ethnozentrismen, Chauvinismen, Rassismus, Biologismus)“³⁵³.

Dass die Thematik keineswegs zu komplex ist, um auch in relativ jungem Alter und/oder in Förderschulen berücksichtigt zu werden, zeigt das folgende Beispiel: Der Lehrplan für den Bildungsgang zur Lernförderung führt für Sachkunde das Thema „Menschen- und Grundrechte“ die folgenden Lernziele/Inhalte unter der Überschrift „Alle Menschen sind gleich“ aus: „Gleichberechtigung von

Jungen und Mädchen erörtern. Reichtum und Armut in der Gesellschaft vergleichen. Unterschiedlichkeiten der Kinder in Aussehen, Abstammung und Lebensweise betrachten und vergleichen.“³⁵⁴ Als „Hinweise“ werden aufgeführt: „Rollenspiele und Rollentausch. Reiche sind keine besseren Menschen! Hautfarbe und Abstammung sagen nichts über den Wert eines Menschen aus!“³⁵⁵

Zwar wird hier die Gleichberechtigung der Geschlechter ausschließlich binär verstanden (siehe auch unten) und die Hinweise sind größtenteils Aussagen, bei denen unklar ist, wie die Schüler_innen dazu gebracht werden können, diese ohne Überwältigung für sich anzunehmen. Zudem kann der letzte Satz des Zitats so verstanden werden, als hätten die Menschen durchaus unterschiedliche Wertigkeit. Dennoch wird deutlich, dass die Thematik auch mit einfachen Aussagen verständlich vermittelt werden kann.

Die oben kurz erwähnte vorherrschende Konnotation von „Gleichberechtigung“ mit Geschlecht zeigt sich in der Auswertung der thematisierten Diskriminierungsdimensionen (siehe folgende Tabelle). Dies ist angesichts der Analyse der Schulgesetze (vgl. Kapitel 6.3) nicht überraschend, denn auch dort ist Geschlecht die am prominentesten vertretene Dimension in den Bildungszielen zum Thema Gleichberechtigung.

353 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014) (Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule. Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft), S. 42, sowie identisch auf S. 63, 73, 98.

354 Thüringer Kultusministerium (2001) (Lehrplan für den Bildungsgang zur Lernförderung. Erprobungsfassung. Klassenstufen 5/6), S. 78.

355 Thüringer Kultusministerium (2001) (Lehrplan für den Bildungsgang zur Lernförderung. Erprobungsfassung. Klassenstufen 5/6), S. 78.

Tabelle 3: Benannte Diskriminierungsdimensionen

Dimension	Anzahl Fundstellen	Anzahl Dokumente
Geschlecht	33	19
Kultur	24	14
sozioökonomische Herkunft	12	7
Religion/Weltanschauung	12	10
sexuelle Orientierung	11	8
Behinderung	8	7
Alter	7	6
Familienformen/Lebensformen	6	5
Ethnie	6	5
Rassismus	6	6
Sprache	5	5
Begabung	3	3
Trans*	2	2
Inter*	2	2
politische Anschauung	1	1

Die reine Erwähnung sagt natürlich noch nichts darüber aus, wie die Themen und auch die Diskriminierungsdimensionen behandelt werden. Für die Kategorie Geschlecht bleibt an manchen Stellen unklar, ob Geschlecht binär gedacht wird.³⁵⁶ Relativ häufig ist von „Jungen und Mädchen“ oder „Frauen und Männern“ die Rede, Inter* und Trans* finden explizit nur an zwei Stellen Erwähnung: „Die Schule fördert die Akzeptanz von gleichgeschlechtlichen Lebensweisen sowie von transsexuellen und intersexuellen Menschen“.³⁵⁷ „Und: Hierbei gilt das Prinzip des Gender Mainstreaming, d. h., dass in unterschiedlichen Lebenssituationen die Interessen von Frauen, Männern und Menschen mit weiteren Geschlechtsidentitäten bei allen Entscheidungen auf allen gesellschaftlichen Ebenen zu berücksichtigen sind und das Ziel der freien Entfaltung der Persönlichkeit unabhängig vom Geschlecht, von der Geschlechtsidentität und vom Geschlechtsausdruck verfolgt wird“.³⁵⁸

356 Etwa bei den beiden zuvor zitierten Textstellen (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Berlin) und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Teil C. Sozialwissenschaften/Wirtschaftswissenschaft); Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014) (Bayern Lehrplan PLUS, Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule).

357 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015) (Referenzrahmen Schulqualität), S. 50.

358 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Berlin) und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Teil B: Fächerübergreifende Kompetenzen Jg. 1–10), S. 30.

Die explizite Erwähnung macht es wahrscheinlicher, dass die oft vernachlässigten Merkmale Trans* und Inter* tatsächlich berücksichtigt werden, jedoch ist auch hier entscheidend, dass die Zielbeschreibungen konkret in den Inhalten und Methoden Eingang finden. Ein solches Inhaltsfeld, bei denen das Diskriminierungsmerkmal Geschlecht relativ häufig vorkommt, sind Rollenerwartungen sowie Arbeits- und Berufswelt (siehe auch die folgende Tabelle). Hier wird deutlich, wie die Thematisierung der Geschlechtergerechtigkeit an konkreten Inhalten festgemacht werden kann, noch dazu im Bereich der Berufswahl, von der die Schüler_innen unmittelbar betroffen sind und die Auswirkungen auf ihr späteres Leben hat.³⁵⁹

Die zweithäufigste Diskriminierungsdimension ist die der Kultur. Auch hier zeigt ein Beispiel, dass die Verschränkung mit Inhalten trotz sehr knapper Darstellung gelingen kann. Für das Lernfeld „Europa und Welt“ im Sachunterricht der Grundschule heißt es: „stereotype Vorstellungen über Menschen aus anderen Kulturen hinterfragen“.³⁶⁰ Problematisch kann es allerdings werden, wenn bei dieser Aussage ausgeblendet wird, dass sich Schüler_innen selbst als „Menschen aus anderen Kulturen“ verstehen können (siehe Kapitel 6.5).

Anhand welcher weiterer Inhalte oder benachbarter Konzepte das Thema Diskriminierung/Gleichberechtigung in den Bildungsplänen konkretisiert wird, zeigt die folgende Tabelle.³⁶¹

359 Vgl. dazu auch CEDAW/C/DEU/CO/6 , Ziffern 35–36.

360 Der Senator für Bildung und Wissenschaft, Freie Hansestadt Bremen (2007) (Sachunterricht. Bildungsplan für die Primarstufe), S. 13.

361 Die Codes entstanden in einer deduktiven Vorgehensweise bei Durchsicht der Textstellen mit den benannten Begriffen. Es werden nur die Begriffe gelistet, die mindestens zweimal vorkommen.

Tabelle 4: Begriffe und Konzepte, in deren Beschreibung „Gleichberechtigung“, „Diskriminierung“ und „Stereotype“ vorkommen

Code	Alle Codings	Dokumente
Vielfalt	18	12
Demokratie	14	13
Partizipation	10	7
Gewaltprävention/Konfliktlösung	9	5
Menschenrechte	8	6
Grundgesetz	6	5
Solidarität	6	5
Rechte/Pflichten	5	4
Menschenwürde	4	3
Arbeit/Berufswahl	4	4
Teilhabe	4	4
Ideologie/Ideologiekritik	4	4
NS-Zeit	3	3
Zuschreibungen	3	2
Konsum/Nachhaltige Entwicklung/ Internationale Zusammenarbeit	3	3
Kinderrechte	3	2
Inklusion	3	3
Zivilcourage	2	2

Manche der Begriffe sind eher abstrakt und illustrieren zum Beispiel, dass neben Diskriminierung auch gesellschaftliche Vielfalt angesprochen wird, oder dass Diskriminierungsschutz als Voraussetzung für gelingende Demokratie und Partizipation beziehungsweise Teilhabe gelten kann. Andere Begriffe zeigen Möglichkeiten auf, die Thematik in verschiedenen Inhaltsfeldern zu behandeln: neben Arbeit/Berufswahl (s. o.) sind hier die Zeit des Nationalsozialismus, aber auch Kinderrechte und Konsum/Nachhaltige Entwicklung/Internationale Zusammenarbeit benannt.

Zu letzterem Themenfeld beschreibt ein Bildungsplan für die Jahrgangsstufe 5/6 das Thema „Mode und Konsum – mitmachen um jeden Preis?“ wie folgt: „Im Übergang von der Kindheit zur Pubertät setzen sich Schülerinnen und Schüler in der Regel intensiv und mit wachsendem Interesse mit ihrem Äußeren und auch mit Fragen der Mode auseinander. [...] Das Themenfeld knüpft an diese Erfahrungen an und thematisiert, ausgehend vom eigenen Modebewusstsein, die Frage nach Nutzen, Sinn und Wirkung von Kleidung in verschiedenen

Zeiten und Räumen. [...] Mit der Thematisierung des Produktionswegs werden Fragen der Nachhaltigkeit und sozialen Gerechtigkeit aufgegriffen. Hier bietet sich die Erarbeitung anhand eines Produkt-Fallbeispiels (zum Beispiel Jeans) an, um komplexe Zusammenhänge aufzuzeigen und die Schülerinnen und Schüler für die globalen Auswirkungen auch ihres Kaufverhaltens zu sensibilisieren. Als übergreifende Themen spielen Verbraucherbildung, Nachhaltige Entwicklung/Leben in globalen Zusammenhängen, Kulturelle Bildung, Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter (Gender Mainstreaming) und Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt (Diversity) eine Rolle. [...] Inhalte: Anpassung und eigener Stil (Gruppe und Identität)/Mode in verschiedenen Zeiten: was Männer und Frauen, Arme und Reiche tragen (zum Beispiel Kleiderordnungen und Konventionen im Mittelalter, in der preußischhöfischen Gesellschaft)/Nutzen von Kleidung in verschiedenen Naturräumen (früher und heute)³⁶².

Hier zeigt sich durchaus kreatives Potenzial, wie Erwartungen an Kleidung je nach Geschlecht, aber auch je nach „Kultur“ oder sozioökonomischer Herkunft („Arme und Reiche“) thematisiert werden können. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass es besonderer Kompetenz und Engagement der Lehrkraft bedarf, nicht auf der individuellen Ebene zu verharren, sondern auch gesellschaftlichen Erwartungsdruck sowie strukturelle Diskriminierung (etwa in Bezug auf religiös konnotierte Kleidung und Berufswünsche) zu erörtern. Deshalb müssen diese Themen noch expliziter in den Bildungsplänen aufgenommen werden.

In der obigen Tabelle zeigt sich auch, dass Menschenrechte im Zusammenhang von Diskriminierung/Gleichberechtigung/Stereotypen nur in Ausnahmefällen thematisiert werden. Und selbst wenn sie erwähnt werden, stehen sie häufig eher nebeneinander als dass deutlich wird, dass

Diskriminierung als Verstoß gegen die Menschenrechte zu werten ist.³⁶³

Als positives Gegenbeispiel ist die folgende Textstelle zu benennen:

„Achtung vor der Würde jedes Menschen und Anerkennung der Menschenrechte sind Voraussetzungen für ein menschenwürdiges Zusammenleben. Die Kenntnis der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten, der Aussagen des Grundgesetzes hierzu sowie von Beispielen für den Kampf um Menschenrechte ist notwendig, doch reicht bloßes Wissen keineswegs aus. In der Schule und im alltäglichen Verhalten zwischen Buben und Mädchen, Jungen und Alten, Gesunden, Kranken und Hilfsbedürftigen, Menschen aus verschiedenen sozialen Gruppen, Ländern, Kulturkreisen und Religionen kann eingeübt werden, was die Achtung vor der Würde des Menschen praktisch bedeutet: Hinhören und Eingehen auf den anderen, Umgang mit eigenen und mit fremden Vorurteilen, Vertreten eigener Meinungen, Wahrnehmen und Bekämpfen von Diskriminierungen. So kann das Bewusstsein dafür wachsen, dass Menschen, wo immer sie leben, den gleichen Anspruch auf menschliche Würde und Freiheit haben“³⁶⁴.

Auch wenn es hier an geschlechtersensibler Sprache mangelt, nur „Buben und Mädchen“ vorkommen sowie die Erwähnung weiterer UN-Konventionen (neben AEMR und EMRK als „Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten“) wünschenswert wäre: Der Zusammenhang von Diskriminierung und Menschenrechten wird sehr deutlich. Zugleich wird die unmittelbare Erfahrungswelt der Schüler_innen angesprochen und aktives Handeln zum Diskriminierungsschutz beziehungsweise Menschenrechtsschutz gefördert.

362 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Berlin) und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Teil C Gesellschaftswissenschaften. Jahrgangsstufen 5/6), S. 34.

363 Vgl. beispielsweise Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Berlin) und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Teil B Fachübergreifende Kompetenzentwicklung), S. 26.

364 Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2004) (Mittelschule: Kapitel II. Fächerübergreifende und fachbezogene Unterrichts- und Erziehungsaufgaben), S. 16–17. In einer ähnlichen Art beschreibt den Zusammenhang auch: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2001) (Realschule. Die Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrages), S. 36.

Schließlich ist noch relevant, mit welchen Methoden die Thematik im Unterricht beziehungsweise Schulalltag umgesetzt werden soll. Dazu gibt die folgende Tabelle Hinweise:³⁶⁵

Tabelle 5: Methoden, die bei den Konzepten „Gleichberechtigung“, „Diskriminierung“ und „Stereotype“ erwähnt werden

Code	Alle Codings	Dokumente
Reflexion (allgemein)	14	6
Reflexion zu Identität	12	8
Rollenspiel/szenisches Spiel	11	5
Rollenerwartungen	10	9
Reflexion und Abbau von Vorurteilen	10	8
Biografiearbeit	9	7
Perspektivwechsel/Empathie	9	7
Sensibilisierung	8	6
Reflexion und Diskussion von Werten	8	7
Anknüpfen an die unmittelbare Erfahrungswelt	7	6
Vergleichen	7	4
Medienanalyse	7	4
Wahrnehmen und bekämpfen, ächten	6	3
Erörtern/diskutieren/erläutern/kritisch analysieren	6	5
Besuch von Museum/Gedenkstätte/Beratungsstelle	6	4
Thematisierung innerhalb der Schulkultur/ganzen Schule	6	5
„Normal“ in Frage stellen/Stereotype hinterfragen	5	3
Projektarbeit	4	3
Selbstwirksamkeit erfahren	4	3
Gemeinsame Regeln erarbeiten	3	2
Zum Eintreten ermutigt/bestärkt werden	3	3
Sensible Sprache fördern	3	1
Interviews führen	3	2
Mechanismen untersuchen	3	2

365 Die Codes entstanden in einer deduktiven Vorgehensweise bei Durchsicht der Textstellen mit den benannten Begriffen. Es werden nur die Begriffe gelistet, die mindestens dreimal vorkommen. Dabei wurden die relativ häufigen Begrifflichkeiten, die auf reine Wissensvermittlung beziehungsweise Wiedergabe hindeuten (etwa „beschreiben“), vernachlässigt.

Hier zeigen sich Kreativität und Vielfaltigkeit, mit der die Thematik Diskriminierung/Gleichberechtigung/Stereotype behandelt werden kann. Auffällig ist, dass neben Reflexion auch Identität und Rollenerwartungen zahlreich erwähnt werden, was durchaus mit dem häufigen Vorkommen der Kategorie Geschlecht zusammenhängt. Dennoch ist positiv zu bewerten, dass hier die Schüler_innen eine deutliche Subjektstellung einnehmen. Begriffe wie „Sensibilisierung“, „Perspektivwechsel/Empathie“, „Reflexion und Diskussion von Werten“ und „Normal in Frage stellen/Stereotype hinterfragen“ deuten darauf hin, dass auch die Einstellungsebene berücksichtigt wird. Soll jedoch das Bildungsziel „Diskriminierung abbauen“ erreicht werden, muss wesentlich häufiger vermittelt werden, Diskriminierung „wahrzunehmen und zu bekämpfen, zu ächten“ „gemeinsame Regeln zu erarbeiten“, beziehungsweise „zum Eintreten (für die Menschenrechte/Gleichberechtigung) ermutigt/bestärkt zu werden“, um auch die Handlungsebene beziehungsweise das Lernen für Menschenrechte deutlicher abzudecken. Grundsätzlich muss die Thematik wesentlich stärker in den Bildungsplänen verankert werden.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt

den Bildungsministerien der Bundesländer, die Bildungspläne daraufhin zu überarbeiten, dass die Thematik Diskriminierung wesentlich stärker verankert wird, sowohl fächerübergreifend als auch in den sozial-/gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und für alle Schularten und Jahrgangsstufen. Neben allgemeinen Querweisen sollen konkrete Hinweise gegeben werden, wie die Thematik in verschiedenen Inhalten behandelt werden kann. Der Zusammenhang von Diskriminierungsschutz und Menschenrechten ist zu erläutern und sämtliche Diskriminierungsdimensionen zu berücksichtigen. Schließlich ist darauf zu achten, dass neben der Wissensvermittlung auch Einstellungen reflektiert und Fähigkeiten gefördert werden, sich gegen Diskriminierung und für Menschenrechte einzusetzen.

6.5 Diskriminierungsabbau in Lehr- und Lernmaterialien und Schulgeschehen: Pädagogik der Vielfalt statt diskriminierender Darstellung gefordert

Neben der Verortung des Bildungsziels Diskriminierungsabbau in Schulgesetzen und Bildungsplänen ist natürlich die Umsetzung in Lehr- und Lernmaterialien sowie im Schulalltag zu untersuchen. Diese soll nach den Inhalten des Menschenrechts auf Bildung partizipativ und inklusiv (im Sinne von sensibel in Bezug auf Vielfalt) sein. Bewusstseinsbildung, Reflexion sowie Förderung von Dialog sollen dazu beitragen, stereotype Auffassungen zu vermindern (vgl. Kapitel 4.3).

Als Beispiel für eine pädagogische Umsetzung dieser Ziele sei auf den von Annedore Prengel geprägten Begriff der Pädagogik der Vielfalt verwiesen. In diesem Konzept stellt sie die Gemeinsamkeiten von Interkultureller Pädagogik, Feministischer Pädagogik und Integrations- beziehungsweise Inklusionspädagogik heraus, um sich einer allgemeinen Pädagogik der Vielfalt zu nähern: Diese kritisiert die Entwertung des ‚Anderen‘ und fordert den Abbau von Herrschaft, Privilegien und Vorstellungen von Höherwertigkeit. Dieser Abbau ist als Prozess zu sehen, nicht als direkt erreichbares Ziel. Eine solche Pädagogik der Vielfalt bedarf nach Prengel der egalitären Differenz – der Gleichwertigkeit aller bei gleichzeitiger Anerkennung von Differenz. Dieses Konzept geht von einer gegenseitigen Beeinflussung kultureller Lebensweisen aus und ist sich bewusst, dass die Wahrnehmung differenter Erfahrungen immer fragmentarisch bleiben muss. Wichtig in einer solchen Pädagogik sind unter anderem der Zusammenhang von Gleichheit und Freiheit, die Selbstachtung und Anerkennung der Anderen (als Zusammenhang von eigenen Rechten und den Rechten anderer), Prozesshaftigkeit, Didaktik des offenen Unterrichts sowie die Anerkennung von Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe.³⁶⁶

Relevant sind in diesem Zusammenhang auch partizipative Bildungsprozesse (siehe auch Kapitel 6.2 zur Verankerung von Partizipationsrechten). Aus pädagogisch-didaktischer Perspektive sollte in der Umsetzung von Partizipationsrechten die Macht der Lehrer_innen nicht verleugnet, sondern das Hierarchiegefüge reflektiert und thematisiert werden. Neben der Vergabe von Schulnoten und somit von Chancen spielen auch verbale Eloquenz, eine (Nicht-)Anerkennung der Kinderkultur und allgemein die Interaktionsprozesse eine wesentliche Rolle. Ebenso gilt es kritisch zu beobachten, wer sich an partizipativen Prozessen beteiligt und wer nicht – in anderen Worten: wie inklusiv Partizipation gelingt.³⁶⁷ In Bezug auf (Partizipations-)Rechte, gilt es, ein verbreitetes Empfinden einer Spaltung entgegenzuwirken: Ein ‚Mehr‘ an Rechten für Kinder und Jugendliche bedeutet eben nicht ein ‚Weniger‘ an Rechten für Erwachsene. Sie sollten sich vielmehr als Dialogpartner in einer pädagogischen Beziehung sehen, die von Anerkennung und einem Bemühen um den Abbau von Diskriminierung geprägt ist.³⁶⁸

Von inklusiver Pädagogik und inklusiven Methoden wird häufig im Zusammenhang mit der UN-Behindertenrechtskonvention mit Fokus auf die Diskriminierungsdimension der Behinderung oder Beeinträchtigung gesprochen. Für die konkrete Umsetzung bieten sich dabei Unterrichtskonzepte an, die allen Lernenden Teilhabe und Aktivität in einem barrierefreien Unterricht ermöglichen.³⁶⁹ Die UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet die Vertragsstaaten zur Bereitstellung von „Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind“³⁷⁰. Auch die Kultusministerkonferenz erkennt die gegebenenfalls notwendige Anpassung von Lehr- und Lernmedien sowie sonstige Hilfen als Bestandteil von Barrierefreiheit im Bildungsbereich an.³⁷¹ Diese

Anpassung kann sich auf optische oder akustische Gestaltungsprinzipien beziehen. Auch der Einsatz technischer Hilfsmittel bis hin zur Anpassung sprachlicher Inhalte können angemessene Wege sein, Barrierefreiheit im Unterricht umzusetzen. In solch inklusiven Lernarrangements kommt der individuellen Lernplanung und -förderung besondere Bedeutung zu, weshalb das Prinzip der Binnendifferenzierung³⁷² in diesem Zusammenhang besonders relevant ist. Zieldifferenzierter Unterricht ist nach gegenwärtigem Stand des deutschen Schulrechts in fast allen Ländern – zum Teil mit bestimmten Einschränkungen – grundsätzlich möglich.³⁷³ Die Notwendigkeit flexibel und angemessen auf die Lerngruppe reagieren zu können, bedeutet für die Unterrichtsplanung, neben der grundsätzlichen didaktischen Konzeptionierung auch personelle Überlegungen mit einzuschließen.

Das Prinzip, flexibel auf die Lerngruppe zu reagieren und auf individuelle Voraussetzungen einzugehen, gilt natürlich nicht nur in Bezug auf Schüler_innen mit Behinderungen beziehungsweise Beeinträchtigungen, sondern für die gesamte Lerngruppe und für alle Arten von Lerngruppen. Um das Ziel des Diskriminierungsabbaus zu verwirklichen, gilt es aber nicht nur, die Lehr- und Lernmethoden entsprechend anzupassen, also Vielfalt implizit zu berücksichtigen, sondern auch, Vielfalt und Gleichberechtigung explizit als Inhalte zu thematisieren. Ein sinnvoller Bezugspunkt hierbei ist die Menschenwürde, was jedoch nicht als Belehrung funktionieren kann, wie Heiner Bielefeldt ausführte: „Die Achtung aber kann nicht von außen geschaffen, geschweige denn erzwungen, sondern nur ‚erweckt‘ und sodann kultiviert werden. Dies wiederum kann nur geschehen in einer Bildungspraxis, die ihrerseits die Achtung vor der sich entfaltenden Mündigkeit der Menschen zur leitenden Maxime erhebt“³⁷⁴. Analoges gilt laut Ulrike Hormel und Albert Scherr für die Idee der

367 Vgl. Reitz (2015); Prengel (2016a), insbesondere S. 61.

368 Vgl. Hinderer (2015), der allerdings nicht den Abbau von Diskriminierung explizit, sondern allgemein die Achtung von Menschen- und Kinderrechten thematisiert.

369 Vgl. Heimlich/Kahlert (2012), S. 173.

370 CRPD, Artikel 24, Absatz 3.

371 Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011), S. 8.

372 Vgl. Fuchs et al. (2014b), insbesondere S. 112. Sowie: Heyer (2009), S. 193.

373 Vgl. Mißling/Ückert (2014), S. 35.

374 Bielefeldt (2004), S. 26.

Gleichberechtigung, die nicht als selbstverständliche Haltung vorausgesetzt werden könne, an die nur appelliert werden müsse.³⁷⁵ Diese Überlegungen sind allerdings um eine menschenrechtsbasierte Perspektive zu ergänzen: Auch wenn nicht vorausgesetzt werden kann, dass alle Beteiligten sich persönlich der Idee der Menschenwürde oder der Gleichberechtigung moralisch verpflichtet fühlen, muss vermittelt werden, dass diejenigen, die von Diskriminierung betroffen sind, durch die Menschenrechte „im guten Recht“ sind, wenn sie Diskriminierungsschutz einfordern. Ebenso muss vermittelt werden, dass die sogenannten Pflichtenträger_innen, die im Auftrag des Staates handeln (also auch Lehrkräfte), verpflichtet sind, diesen Anspruch zu schützen und gegen Diskriminierung vorzugehen. Dieser rechtebasierte Ansatz im Unterschied zu rein moralischen Appellen ist ein unverzichtbares Element, um Diskriminierungsabbau zu verwirklichen.³⁷⁶

Neben dem moralischen und dem rechtlichen Charakter ist schließlich auch der politische Charakter der Menschenrechte zu berücksichtigen: Menschenrechte sind auch als eine Folge von Unrechtserfahrungen, politischen Kämpfen und Aushandlungen zu behandeln, womit ihre politische Dynamik und ihre Gestaltungsmöglichkeiten stärker in den Blick genommen werden, als wenn sie ausschließlich aus rechtlicher oder moralischer Perspektive behandelt werden.³⁷⁷ Wichtig ist ferner, dass Diskriminierung benannt und thematisiert wird: Wenn eine Auseinandersetzung mit institutioneller und struktureller Diskriminierung sowie mit Prozessen, die zu Diskriminierung führen, vermieden wird, können diese auch nicht reflektiert und abgebaut werden, stattdessen besteht die Gefahr, dass Stereotype gefestigt werden.³⁷⁸

Dementsprechend dürfen bei der inhaltlichen Thematisierung von Vielfalt Macht beziehungsweise Privilegien nicht ausgeblendet werden. Andernfalls kann passieren, was Eske Wollrad wie folgt beschreibt:

„Weißsein [wird] als Norm neutralisiert, indem es nunmehr lediglich einen ‚Unterschied‘ bezeichnet, aber keine ‚Macht‘position“³⁷⁹. Es gilt, Diskriminierung in all ihren Formen zu erkennen, als solche zu benennen und dazu befähigen, gegen sie vorzugehen.

Dies ist keineswegs trivial, zumal die verbreiteten Lehrmaterialien selbst diskriminierend wirken können. Aspekte wie Gender, Sprache, Herkunft, Religion und Weltanschauung sowie Behinderungen beziehungsweise Beeinträchtigungen sollen berücksichtigt werden, ohne dass es zur Reproduktion von Stereotypen oder einer Dichotomie ‚wir – die anderen‘ kommt.³⁸⁰ Eine der wenigen Studien, die sich mit vielen verschiedenen Diskriminierungsdimensionen in (allerdings österreichischen) Schulbüchern beschäftigt, kommt zu dem Schluss: „Zwar wurde häufig darauf Wert gelegt, offene Diskriminierungen zu vermeiden und Rassismus abzulehnen. Auch fixe Rollenbilder von Männern und Frauen wurden hinterfragt oder als nicht zwingend abgelehnt [...]. [S]owohl in den Texten als auch über die verwendeten Bilder wurden teilweise abwertende Diskurse weitergeführt: Von der Überlegenheit Europas und zum Aussterben verurteilten ‚Indianern‘, dem Islam als totalisierender Kraft und einem Afrika voller Armut und Bürgerkrieg. Die unterschiedlichsten Regionen, Religionsrichtungen und gesellschaftlichen Kontexte wurden vereinheitlicht [...].“³⁸¹

Die Inhalte des Menschenrechts auf Bildung fordern nicht nur das Unterlassen von Diskriminierung, sondern auch unterstützende Inhalte und Methoden für die Auseinandersetzung und Bewältigung. Christa Markom und Heidi Weinhäupl argumentieren dazu: „Denn wer nur Begriffe und belastete Wörter aus den Büchern verbannt, wird nichts bewirken. Wer die Geschichte dieser Begriffe kennt und die damit zusammenhängenden Machthierarchien und Diskriminierungen, kann sie hinterfragen und in weiterer Folge auch Vorurteile ansprechen und auflösen.“³⁸² Die Materialien

375 Vgl. Hormel/Scherr (2004), S. 14.

376 Vgl. Reitz/Rudolf (2014), S. 15–16, 21.

377 Vgl. Weyers (2016).

378 Vgl. Messerschmidt (2015), insbesondere S. 76.

379 Wollrad (2009), S. 418. Hervorhebungen im Original in Kursivschrift.

380 Vgl. Fuchs et al. (2014b), insbesondere S. 112.

381 Markom/Weinhäupl (2007), S. 1.

382 Markom/Weinhäupl (2007), S. 5.

sollen idealtypisch die gesellschaftliche Vielfalt widerspiegeln – auch um allen Lernenden eine Identifikation mit den Inhalten der Lehrmittel zu ermöglichen – und eine Binnendifferenzierung anbieten.³⁸³

Es existieren praktisch orientierte Materialien, die inklusive Pädagogik, vorurteilsbewusste Bildung, Antidiskriminierungspädagogik, Diversity oder Social Justice-Trainings mit menschenrechtsbasierten Ansätzen kombinieren.³⁸⁴ Einige Projekte haben zum Ziel, möglichst diversity-sensible Lehrmaterialien und Aufgabenstellungen zu entwickeln. Für Vielfalt in Bezug auf Heimat, Flucht und Asyl, Religion und Weltanschauung, sexuelle Identität, Antiziganismus, Antisemitismus und Antirassismus etwa hat das Projekt „Zwischentöne. Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer“ des Georg-Eckert-Instituts für Schulbuchforschung eine Reihe von Modulen entwickelt.³⁸⁵ Es existiert eine Vielzahl weiterer Handreichungen zu einzelnen Themen, beispielhaft genannt sei eine Handreichung für Lehrkräfte zu dem Themen Geschlecht, Inter- und Transidentität sowie sexuelle Orientierung. Neben Reflexionsfragen zur eigenen Haltung und zur Wahrnehmung von Geschlecht und Geschlechtsrollen gibt sie Hinweise für den Umgang mit Schulbüchern, insbesondere wie Intersexualität und Transsexualität thematisiert oder wie Geschlechtsstereotype hinterfragt werden können.³⁸⁶

Für die Wahrung des menschenrechtlichen Diskriminierungsschutzes solcher Lehr- und Lernmaterialien ist zudem der konkrete Einsatz entscheidend. Jedoch scheinen gerade für den sozialwissenschaftlichen Bereich keine empirischen Studien vorzuliegen, wie die Lehrmittel von den Lernenden verwendet werden.³⁸⁷ Unabhängig von der Verwendung der Lehrmaterialien existiert

auch sehr wenig empirisches Wissen zur Achtung der Menschenrechte und zum Umgang mit Diskriminierung im Schulalltag. Deshalb wird im Folgenden stärker auf Falldarstellungen verwiesen, die den Umgang mit Diskriminierung(-serfahrungen) illustrieren.

Für Interaktionen gilt festzuhalten, dass Diskriminierungen in zweifacher Hinsicht wirken können: Zum einen als Verweigerung eines Rechts, zum anderen als Aberkennen des gleichen Wertes der diskriminierten Person, was sich wiederum auf ihr Selbstwertgefühl und Selbstbild auswirken kann.³⁸⁸ Weiterhin können Stereotype über geringe intellektuellen Fähigkeiten der eigenen sozialen Gruppe einen negativen Einfluss auf die Leistungen haben. Aber auch (niedrige) Erwartungen der Lehrkräfte an Schüler_innen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und/oder von Minderheiten haben einen negativen Einfluss auf deren Leistungen.³⁸⁹

Als Beispiel für interaktionelle Diskriminierungen in Bezug auf Schüler_innen mit Körperbehinderungen kann die qualitative Studie von Katrin Uhrlau herangezogen werden, bei der die Erfahrungen von körperbehinderten Jugendlichen in weiterführenden Schulen retrospektiv erhoben wurden. Dabei werden als diskriminierend empfundene Handlungsweisen von Mitschüler_innen unter anderem benannt: Anstarren; Neid auf den Nachteilsausgleich bekunden; hänseln, ärgern und verspotten. Die folgenden Handlungsweisen von Lehrer_innen wurden als diskriminierend erlebt: mit der Einzelfallhilfe kommunizieren und dabei das Kind übergehen; das Kind vor den Mitschüler_innen bloßstellen; alltägliche Hilfen verweigern und den Nachteilsausgleich verwehren. Über Schulleitungen wurde unter anderem berichtet: das Kind unbegründet oder mit Ausreden abweisen; nicht

383 Vgl. Fuchs et al. (2014b), insbesondere S. 112.

384 Vgl. Feige et al. (2016); Hinz (o.J.) (Überlegungen, dort den Menschenrechtsansatz zu stärken, sind noch nicht veröffentlicht); Liebscher et al. (2010); Reich (2014); Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2012); Die Bundeskoordination von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (2016), etwa „Lernziel Gleichwertigkeit“.

385 Vgl. Georg-Eckert-Institut.

386 Vgl. GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2013); Die Initiative Intersektionale Pädagogik bei GLADT e.V. in dem Projekt i-PÄD im Rahmen der Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz Sexueller Vielfalt“; Kugler; Queerformat.

387 Vgl. Fuchs et al. (2014c), insbesondere S. 104.

388 Vgl. Erben (2009), S. 38.

389 Vgl. Schofield (2006).

nach speziellen Bedarfen fragen; das Kind zur Imagepflege benutzen.³⁹⁰ Bei diesen Listen wird deutlich, dass der Diskriminierungsbegriff nicht einheitlich gebraucht wird – entscheidend ist aber zunächst festzuhalten, dass diese Handlungsweisen von den Betroffenen als diskriminierend empfunden werden (können), also eine entsprechende Sensibilisierung, Reflexion und gegebenenfalls auch Thematisierung von konkreten Vorfällen vonnöten ist. (Die notwendige Flankierung dieser Sensibilisierung und Thematisierung durch Beschwerdestellen wird in Kapitel 6.6 behandelt.)

Im Rahmen einer weiteren Studie zum individuellen Erleben des gemeinsamen Schulalltags von Schüler_innen mit und ohne Behinderungen berichtet Paul aus seiner Schulzeit. Paul beschreibt seine Beeinträchtigung wie folgt: „Ich kann nicht so schnell denken. Ich bin eher verlangsamt“. Er erinnert sich: „Bei manchen Situationen [...] gab es so viel Ärger und so viel Stress im Klassenrat bei Kleinigkeiten, da habe ich mich so hineingesteigert in einen epileptischen Anfall. [...] Da hatte eine Mitschülerin gelacht und gegrinst. Ich hätte mir gewünscht, dass sie ernst ist und sagt: Okay. Ich akzeptiere das. [...] Ich passe auf, dass du keinen Anfall hast“³⁹¹. Im weiteren Verlauf des Interviews berichtet Paul auch von homophoben Äußerungen: „Die haben mich nur gemobbt. So richtig fertig gemacht, nur weil ich mich geoutet hatte als homosexuell. [...] Ich hatte so richtig Angst davor, im Schulalltag. Am Schulanfang, da wusste ich, jetzt geht es wieder los: Hi, Schwulette, Schwuchtel! [...] Die Lehrer haben weggesehen, die haben nichts gemerkt. – Ich habe es der Klassenlehrerin einfach nicht gesagt. Ich wusste, die macht nichts. Die reden nur und machen keine Konsequenzen. Die schützt diesen Typen. Ich wusste, da kommt nichts bei raus. Da habe ich mich richtig Scheiße gefühlt in der Klasse“³⁹².

Dieses Beispiel veranschaulicht zum einen, dass Diskriminierungserfahrungen nicht immer öffentlich zur Sprache gebracht werden, aber dennoch eine enorme Belastung für die Betroffenen bedeuten können. Die Thematisierung

von Diskriminierung ist deshalb auch in Schulen geboten, in denen (noch) keine entsprechenden Fälle bekannt geworden sind. Zum anderen wird deutlich, dass eine intersektionale Perspektive vonnöten ist, um die Verschiedenheit innerhalb einzelner Diskriminierungsdimensionen angemessen zu berücksichtigen und um Verschränkungen näher zu untersuchen. (Siehe Kapitel 6.6 für Empfehlungen an Schulbehörden und Schulgremien)

Dies scheint bisher nur bedingt gelungen zu sein, wenn etwa anti-rassistische Arbeit sich an Männern orientiert und Gender Studies größtenteils weiß bleiben,³⁹³ oder wenn kritische Schulbuchforschung einzelne Diskriminierungsmerkmale aufgreift, aber die Verschränkung zu anderen größtenteils ignoriert, wie die folgenden Ausführungen (Kapitel 6.5.1 zum Themenkomplex Rassismus, Kultur und Religion sowie Kapitel 6.5.2 zum Themenkomplex Geschlecht und sexuelle Vielfalt) zeigen. Auffällig ist zudem, dass aktuell nur wenig Forschung zur Darstellung von Menschen mit Behinderungen sowie zur Darstellung von Menschen mit niedrigerem sozioökonomischem Status in Lehr- und Lernmaterialien existiert.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt

dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und anderen Forschungsakteuren, Lehrmaterialien und Schulalltagsgeschehen daraufhin zu untersuchen, wie sie Diskriminierungsabbau verhindern beziehungsweise fördern. Dabei sollte eine intersektionale Perspektive eingenommen werden und innerhalb dessen sämtliche Diskriminierungsdimensionen berücksichtigt werden.

6.5.1 Beispiel: Analyse von Lehrmaterialien und Schulgeschehen zum Themenkomplex Rassismus, Kultur, Religion und Weltanschauung

Zu diesem Themenkomplex liegen insbesondere Studien vor, die sich mit dem Thema Migration beschäftigen. Teilweise fallen hierunter die Diskriminierungsdimension der Kultur und teilweise auch des Rassismus und der Religion beziehungsweise

390 Vgl. Uhrlau (2006), S. 256, 259–260, 264. Zitiert nach: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013), S. 63.

391 Gollenbeck et al. (2016), S. 142, Analyse von Kirsten Puhr auf S. 298–299.

392 Gollenbeck et al. (2016), S. 142–143, Analyse von Kirsten Puhr auf S. 299–300.

393 Vgl. etwa zu Gender & Rassismus: Eggers (2009), insbesondere S. 137.

Weltanschauung. An Vorgaben ist neben den behandelten menschenrechtlichen Verpflichtungen, Schulgesetzen und Bildungsplänen noch die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zu Interkultureller Bildung und Erziehung in der Schule zu erwähnen. Darin wird Interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe verortet und als Kompetenz der Schüler_innen unter anderem benannt, dass sie „bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus eintreten“³⁹⁴. An anderer Stelle heißt es: „Prüfung der Lehr-/Lernmaterialien im Hinblick darauf, ob die vielschichtige, auch herkunftsbezogene Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt ist und ggf. Ergänzung der Materialien“³⁹⁵.

Diese Prüfung scheint auch nötig zu sein: Für den Bereich der Migration wird deutlich, dass diese überwiegend als Problemfall behandelt, etwa als gescheiterte oder nur als partiell erbrachte Integrationsleistung der Migrant_innen beschrieben wird. Die jüngste „Schulbuchstudie Migration und Integration“ untersuchte 65 Schulbücher der Fächer Sozialkunde, Geschichte und Geografie unter anderem daraufhin, wie Migration und Integration definiert und wie die Lernenden adressiert werden. Schon bei der Definition zeigen sich problematische Formulierungen: „Migration. Eine neue Herausforderung für die EU stellt der Zustrom Tausender afrikanischer Flüchtlinge dar, die jährlich nach Europa drängen. Von der wirtschaftlichen Not in ihren Heimatländern getrieben, versuchen sie auf abenteuerlichen Wegen Europa zu erreichen, um hier Arbeit und ein besseres Leben zu finden. Wie dem zunehmenden Flüchtlingsproblem am besten begegnet werden soll, darüber gehen die Meinungen auseinander. Inzwischen wurden auf EU-Ebene erste Strategien entwickelt, um der illegalen Migration Herr zu werden“³⁹⁶. An diesem Beispiel wird deutlich, dass der Eindruck von Bedrohung mit Begriffen wie ‚Migrationsströme‘ oder ‚Herr zu werden‘ bestärkt wird. Illegale Migration, Asyl sowie Arbeitsmigration werden hier offensichtlich als synonyme Konzepte gebraucht. Zwar ist das Schulbuch erschienen, bevor die Medien zunehmend über im Mittelmeer ertrunkene

Flüchtende berichteten, aber Begriffe wie ‚abenteuerliche Wege‘ hatten auch schon 2009 einen zynischen Beigeschmack.

Die „Schulbuchstudie Migration und Integration“ zeigt, dass die Darstellung solch bedrohlicher ‚Migrationsströme‘ überwiegt. Migration wird nicht als Normalität, sondern als ‚Problem‘ und ‚Konfliktfall‘ beschrieben, und dabei größtenteils unter ökonomischen Aspekten betrachtet. Scheinbar gescheiterte Migration wird häufiger dargestellt als gelungene Beispiele von Migration und Integration. Vor allem wird Integration als Anpassung verstanden, wie die folgende Zusammenfassung der Definitionen von Integration verdeutlicht: „Für eine gelingende Integration in die deutsche Gesellschaft zählen die Bemühungen der Menschen mit Migrationshintergrund, die sich von einem defizitären Zustand heraus in die deutsche Normalität eingliedern sollen. Andere Mitglieder der Aufnahmegesellschaft spielen für Integration keine Rolle. Die Perspektive einer Gesellschaft, in der Integration durch ein gleichberechtigtes Aufeinandertreffen verschiedener kultureller Praxen geschieht, findet sich in keinem der untersuchten Sozialkundebücher“³⁹⁷.

Menschen mit Migrationsgeschichte werden in der Regel als homogene Gruppe beschrieben, die implizit den ‚Deutschen‘ gegenübersteht. Dies ist angesichts der vielen Menschen mit Migrationsgeschichte und deutscher Staatsbürgerschaft natürlich schon inhaltlich falsch, schafft zusätzlich aber auch eine problematische Abgrenzung und unterschiedliche Wertigkeit. Menschen mit Migrationsgeschichte werden überwiegend als Opfer gesellschaftlicher Umstände, aber nur selten als aktiv Handelnde beschrieben. Strukturelle Diskriminierung von Menschen mit Migrationsgeschichte wird ebenso wenig thematisiert wie Effekte von diskriminierender Sprache und Bezeichnungen erörtert werden. Im Gegenteil: Die Schulbücher verwenden selbst diskriminierende Begrifflichkeiten wie ‚Farbige‘. Die Aufgabenstellungen richten sich an homogene Lerngruppen

394 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013), S. 4.

395 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013), S. 8.

396 Deiseroth (2009), S. 254. Zitiert nach: Niehaus et al. (2015), S. 25.

397 Niehaus et al. (2015), S. 63.

und berücksichtigen nur sehr selten, dass in den Schulklassen Schüler_innen sich als solche mit Migrationsgeschichte verstehen können: „Formuliere mögliche Zukunftswegen für ausländische Kinder“³⁹⁸. Schüler_innen mit Migrationserfahrungen werden in diesen und vielen ähnlichen Aufgabenstellungen entweder ausgeblendet oder besonders hervorgehoben – sie werden jedenfalls nicht als ‚normaler‘ Teil der Schulklasse behandelt.

Wie dies im Schulalltag wirken kann, zeigt die folgende kurze Interaktion aus dem Forschungsnetzwerk „INTAKT“³⁹⁹: „Lehrerin: ‚Eines dieser [Bilder einer Ausstellung‘ von Modest Mussorgski, d. Verf.] ist: Bydlo. Weiß jemand, was das ist?‘“ fragt die Lehrerin Anna. Sie weiß es nicht. Lehrerin: ‚Wie kann das sein? Du bist doch Polin! Im letzten Jahr – der Pole – wusste es! Naja, dann erkläre ich es eben“⁴⁰⁰. Eine mögliche Stigmatisierung aufgrund (zugeschriebener) nationaler Herkunft wird hier sehr deutlich.

Analog gilt dies für die Darstellung von Schwarzen Menschen beziehungsweise Menschen afrikanischer Herkunft: In Schulbüchern überwiegen stereotype und pauschalisierende Darstellungen von Afrika. Durch das Fehlen wichtiger historischer Zusammenhänge, die auf den Beitrag von Menschen afrikanischer Herkunft hinweisen, werden Stereotype über ‚rückständige und unselbständige Afrikaner_innen‘ bekräftigt, da sie in den Darstellungen überwiegen.⁴⁰¹ In der diskursanalytischen Untersuchung zweier Politikschulbücher von Katrin Osterloh wird erkennbar, dass Demokratie sowie die internationale Sicherung von Frieden und Menschenrechten als weiß repräsentierte Konzepte dargestellt werden, während die Verletzung von Frieden und Kinderrechten als Schwarz repräsentiertes Problem konstruiert wird.⁴⁰² Elina Marmer und Papa Sow kommen in ihrer Untersuchung von fünf Geschichtsbüchern zu dem

Schluss, dass die afrikanische Diaspora und ihr Beitrag zur Weltgeschichte marginalisiert werden: „Schwarze Menschen in Europa erscheinen in den Büchern lediglich auf einigen NS-Plakaten in entsprechender Darstellung als Bestien. Schwarze Menschen in der US-Amerikanischen Geschichte sind passive Opfer und ‚Sklaven‘, die Abschaffung der Versklavung wird weißen Männern gutgeschrieben“⁴⁰³. Für die Thematisierung bekannter Schwarzer Persönlichkeiten in Deutschland bieten sich beispielsweise an: Anton Wilhelm Amo, der im 18. Jahrhundert als erster bekannter Philosoph und Rechtswissenschaftler afrikanischer Herkunft an der Universität von Wittenberg promovierte, oder William Edward Burghardt Du Bois, Schwarzer Menschenrechtler aus den Vereinigten Staaten von Amerika, der von 1892 bis 1894 in Heidelberg und Berlin studierte. Ebenso fördert die Behandlung des Widerstands von Afrikaner_innen gegen Versklavung und Kolonialismus und koloniale Kontinuitäten wie rassistische Straßennamen eine rassismuskritische Perspektive.⁴⁰⁴

In Gruppendiskussionen und Lerntagebüchern wird deutlich, dass sich Schüler_innen mit afrikanischer Herkunft durch entsprechende Lehr- und Lernmaterialien beziehungsweise Aufgabenstellungen als fremd, nicht dazugehörig und ausgegrenzt fühlen.⁴⁰⁵ Auch Äußerungen, bei denen der Sprecher beziehungsweise die Sprecherin sich der diskriminierenden Wirkung nicht bewusst ist, können verletzend wirken, wie das Beispiel eines Tagebuchs einer Schwarzen Schülerin zeigt: „Eine Schülerin beginnt, darüber zu sprechen, wie schlecht in Afrika alles sei; die typischen Klischees wie Armut, schlechte Bildung, mangelnde Ernährung, etc. werden genannt. Die Lehrerin hat die Schülerin gelobt und ihr zugestimmt. Dieser fahrlässige Umgang mit dem Wort ‚Afrika‘ löste in mir Groll aus und hat mich zudem verletzt. Ich musste zusehen, wie die Lehrerin ihre Schüler_innen verdimmt und dumme Aussagen

398 Berger von der Heide, Thomas et al (2013), S. 109, Aufgabe 1. Zitiert nach: Niehaus et al. (2015), S. 42.

399 Vgl. etwa Zapf/Klauder (2014).

400 Tellisch (2015), S. 288.

401 Vgl. Fuchs et al. (2014b), insbesondere S. 115; Marmer/Sow (2015); Osterloh (2008).

402 Vgl. Osterloh (2008).

403 Marmer/Sow (2015), S. 117. Die ausführliche Untersuchung inklusive Beispielabbildungen aus den Schulbüchern findet sich in: Marmer/Sow (2013).

404 Die Hinweise hierzu stammen von Elisabeth Kaneza (Mailwechsel vom 17.08.2016).

405 Vgl. Marmer/Sow (2015).

der Schüler_innen bejaht. In dieser Situation habe ich mich hilflos gefühlt. Ich weiß genau, hätte ich etwas gesagt, hätte mich niemand verstanden, und ich selber hätte mich zudem noch mehr unverstanden gefühlt⁴⁰⁶.

In Bezug auf die Dimension Religion bringt eine Studie zur Darstellung des Islams und von Muslim_innen ähnliche Erkenntnisse wie die zuvor genannten: Es dominiert eine homogenisierende, eurozentristische Perspektive. Nur in Ausnahmen ist von islamischen Reichen im Plural die Rede oder wird die Heterogenität der islamischen Welt benannt.⁴⁰⁷ Zwar finden sich insbesondere bei der Beschreibung der mittelalterlichen Zeit auch Aufwertungen, etwa wenn die islamische Welt zu der Zeit als dem christlichen Europa als kulturell überlegen beschrieben wird. Jedoch bleibt der Islam in Gegenwartskontexten fast ausschließlich mit sozialen und politischen Konflikten, Kriegen, Terrorismus und Fundamentalismus verbunden.⁴⁰⁸

Aus dem Schulalltag wird auch über Antisemitismus berichtet: „Ich komme aus der Russischen Föderation und lebe seit drei Jahren in Deutschland. Meine Eltern haben ihre Arbeitsplätze dort aufgegeben und sind nach Deutschland gegangen, da sie als Juden ihre Religion nicht praktizieren konnten. An meiner neuen Schule habe ich nicht erzählt, dass wir Juden sind. Ist besser so. In den Pausen werden oft Witze erzählt, die auf den Holocaust und die Verbrennung jüdischer Menschen anspielen und dass die Juden reich sind und die Politik manipulieren. Ich sage lieber nichts, meinen Eltern traue ich mich nicht davon zu berichten“⁴⁰⁹.

Es gibt also eine große Anzahl an Belegen für diskriminierende Darstellungen in Lehr- und Lernmaterialien sowie für Diskriminierung im Schulalltagsgeschehen aufgrund von Rassismus,

Religion und Kultur. Dies wird in Kapitel 6.6 wieder aufgegriffen.

6.5.2 Beispiel: Analyse von Lehrmaterialien und Schulgeschehen zu Geschlechtervielfalt und sexueller Orientierung

Die Kategorie Geschlecht ist in mehrerer Hinsicht zu untersuchen: Zum einen geht es nach wie vor um stereotype Darstellungen von Frauen und Mädchen beziehungsweise Männern und Jungen. Zum anderen geht es auch darum, die Binarität von Geschlecht zu hinterfragen und neben vielfältiger sexueller Orientierung auch Trans*- und Inter*-sexualität zu thematisieren.

Auch wenn konstatiert werden kann, dass sich seit den 1970er Jahren die Geschlechterdarstellungen in den Schulbüchern deutlich weiterentwickelt haben, zeigen aktuelle Studien nach wie vor Stereotypisierungen, Unterrepräsentation von Frauen zum Beispiel in Geschichtsbüchern oder die Ausblendung von gesellschaftlicher Ungleichheit aufgrund des Geschlechts.⁴¹⁰ In ihrer Studie zur Geschlechterkonstruktion und der Darstellung von LSBTI⁴¹¹ in Schulbüchern stellt Melanie Bittner quantitativ eine ähnliche Häufigkeit von weiblich und männlich dargestellten Personen in Englischschulbüchern fest. Jedoch wird dabei gleichzeitig deutlich, dass das Aussehen der abgebildeten Personen stark stereotypisierend ist: Mädchen haben lange Haare, Jungen kurze, auch Körpersilhouetten sind eindeutig entweder männlich oder weiblich. So wird die Binarität von Geschlecht verfestigt. Leser_innen, die nicht eindeutig männlich oder weiblich aussehen beziehungsweise aussehen wollen, haben keine Identifikationsmöglichkeiten – Inter*- oder Trans*personen kommen in den untersuchten Englischbüchern ohnehin nicht vor.⁴¹² In keinem der untersuchten Schulbücher (Englisch und Biologie) wird durchgängig geschlechtergerechte Sprache verwendet.⁴¹³

406 Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund, AMIGRA München (2008) (Tagebuch einer Münchner Schülerin). Zitiert nach: Marmer/Sow (2015), S. 269.

407 Vgl. Cornelissen (2008) Zitiert nach: Kröhnert-Othman et al. (2011), S. 13.

408 Vgl. Fuchs et al. (2014b), insbesondere S. 116; Kröhnert-Othman et al. (2011), S. 13–14.

409 Nach: Antidiskriminierungsstelle Brandenburg (Potsdam) (2007). Zitiert nach Liebscher et al. (2010), S. 24.

410 Vgl. Bittner (2011), S. 78–79; Hunze (2003), Finsterwald/Ziegler (2007); Markom/Weinhäupl (2007).

411 LSBTI steht für Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans* und Inter*personen.

412 Vgl. Bittner (2011), S. 35–38.

413 Vgl. Bittner (2011), S. 74.

In den von Bittner untersuchten Biologiebüchern werden die Genderforschung und ihre Theorie von Geschlecht als sozialer Konstruktion völlig ignoriert. Heteronormativität wird größtenteils unkritisch reproduziert, Diskriminierung nicht als solche thematisiert. Überhaupt wird Homosexualität nur in drei von neun untersuchten Werken für die 5. Klasse thematisiert, Inter*- und Trans*sexualität in nur einem Werk. Es überwiegt eine Darstellung von LSBTI als tendenziell ungewöhnlich, aber nicht wertend. Bei den Definitionen zum Geschlechtsverkehr jedoch wird ausschließlich heterosexueller Sex beschrieben, noch dazu wird dabei durchgehend der männlichen Person eine aktive und der weiblichen eine passive Rolle zugeschrieben. Des Weiteren wird die Geburt so beschrieben, als könne das Geschlecht immer sofort und unproblematisch bestimmt werden – Intersexuelle werden unsichtbar gemacht, die weitreichenden medizinischen Eingriffe, die immer noch häufig durchgeführt werden, und ihre Folgen werden ausgeblendet.⁴¹⁴

Positiv werden einige Aufgabenstellungen bewertet, die Klischees hinterfragen, wie etwa die folgende: „Mit welchen Problemen muss man rechnen, wenn man sich entgegen einem gängigen Klischee verhält? Wie würde es in deiner Klasse zum Beispiel einem Jungen gehen, der lieber zum Ballett als zum Fußball geht?“⁴¹⁵. Weniger eindeutig zu bewerten, wenn auch potenziell problematisch ist die folgende Aufgabenstellung: „Welche Spiele werden gerne von Mädchen, welche häufig von Jungen gespielt? Welche dieser Spiele haben etwas mit der späteren Aufgabe von Frauen und Männern zu tun?“⁴¹⁶ Hier ist durchaus denkbar, dass Stereotype und Rollenzuschreibungen verfestigt werden. Je nach Diskussionsverlauf und Sensibilität der Lehrkraft ist aber auch denkbar, dass diese Frage als Provokation aufgefasst wird, und Ergebnis der Diskussion ist, dass weder Aufgaben noch Spiele eindeutig einem Geschlecht zugeordnet werden können.

Diskriminierungen aufgrund von sexueller Orientierung sind im Schulalltag ebenfalls ein alltägliches Phänomen. So schildert eine Schülerin: „Ich bin in ein Mädchen aus der Parallelklasse verliebt, aber das sagen wir niemanden! Einmal war da ein Junge aus meiner Schule, 16 Jahre alt: der geht auf einen anderen Jungen vor unserer Schule zu, knutscht mit ihm und geht dann Arm in Arm davon. Was glaubst du, was da los war? ‚Igitt, kuckt mal, die schwulen Säue!‘ war noch das Mildeste. Die Lehrer haben nichts gesagt dagegen, bloß gefragt: ‚Könnt ihr das nicht zu Hause machen?‘ Beim nächsten Elternabend forderte ein Vater den Schulverweis des Schülers, weil er sonst andere Jungs zur Homosexualität verführe und HIV an der Schule einschleppe“⁴¹⁷.

6.6 Diskriminierungsschutz als Aufgabe für Schulbehörden, Schulgremien und Schulentwicklung

Die Ausführungen in Kapitel 6.5 belegen das Vorhandensein von diskriminierenden Darstellungen in Lehr- und Lernmaterialien sowie von diskriminierenden Interaktionen im Schulalltag. Es stellt sich deshalb die Frage, wie dem – begleitend zu entsprechenden Forderungen in Bezug auf Schulgesetzgebung und Bildungsplänen – entgegengewirkt werden kann.

Lehr- und Lernmaterialien wie Schulbücher unterliegen meist einem Genehmigungsverfahren,⁴¹⁸ zumindest existieren Richtlinien, die diese erfüllen müssen. In den Schulgesetzen von einigen Bundesländern wird dabei vermerkt, dass die Inhalte nicht ein „geschlechts- oder religionsdiskriminierendes oder ein rassistisches Verständnis fördern“⁴¹⁹ beziehungsweise allgemeiner „nicht ein diskriminierendes Verständnis fördern“⁴²⁰ dürfen. Dementsprechend existieren Anregungen wie zum Beispiel Merkblätter, wie Schulbücher

414 Vgl. Bittner (2011), S. 57, 59, 62–64, 78–79.

415 Cieplik (2011) (Erlebnis Naturwissenschaften 1), S. 268. Zitiert nach Bittner (2011), S. 67.

416 Jütte/Kähler (2008) (Biologie heute entdecken), S. 259. Zitiert nach Bittner (2011), S. 75.

417 Liebscher et al. (2010), S. 23–24.

418 Vgl. Fuchs et al. (2014a), S. 18; sowie Stöber (2010); Dern et al. (2012), S. 75–78.

419 BbgSchulG, §4; analog: SchulG Berlin, §16; HSchG, §10.

420 SchulG NRW, §30.

auf diskriminierende Darstellungen überprüft werden können. So werden in einem Merkblatt für die Schulbuchzulassung zum einen erneut die im Schulgesetz gelisteten Bildungsziele (inklusive „in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe“, vgl. Kapitel 6.3) als Orientierungskriterium herangezogen. Zum anderen wird neben einer binär verstandenen Geschlechtergerechtigkeit⁴²¹ auch die gesellschaftlichen Pluralität thematisiert: „Ermöglicht das Werk einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität im Sinne eines nach Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Lernergebnissen differenzierenden Unterrichts? [...] Fördert das Werk den konstruktiven Umgang mit gesellschaftlicher Pluralität? Trägt es der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensentwürfen Rechnung? Fördert das Werk die Fähigkeit zum interkulturellen beziehungsweise interreligiösen Dialog und zum dialogorientierten, friedlichen Umgang mit unterschiedlichen Positionen?“⁴²². Zu ergänzen sind solche Kriterien beziehungsweise Handreichungen um sämtliche Diskriminierungsdimensionen.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt

- den zuständigen Gremien auf Ebene der Bildungsministerien der Bundesländer, der Landesinstitute für Bildung sowie den Schul- und Fachkonferenzen der einzelnen Schulen, Lehr- und Lernmaterialien konsequent danach zu überprüfen, ob sie stereotype, abwertende Bilder, Bezeichnungen, etc. in Bezug auf sämtliche in den internationalen Menschenrechtsdokumenten benannten Diskriminierungsdimensionen vermitteln und gegebenenfalls entsprechende Sensibilisierungs- und Fortbildungsangebote wahrzunehmen.⁴²³
- den zuständigen Gremien und Behörden, bei Überprüfungskriterien für die Zulassung von Unterrichtsmaterialien beziehungsweise für Handreichungen mit empfehlendem Charakter sämtliche Diskriminierungsdimensionen zu berücksichtigen. Geprüft werden soll

einerseits, dass diskriminierende Darstellungen und Inhalte unterbunden werden und andererseits, dass Darstellung und Thematisierung von Vielfalt und Diskriminierung unter menschenrechtlicher Perspektive geschehen.

Diskriminierungsschutz kann nur in Anspruch genommen werden, wenn Diskriminierungen als solche erkannt werden und die entsprechenden Rechte und Beschwerdewege bekannt sind. Dazu bedarf es eines Informations- und Beratungsangebots, aber auch leicht zugänglicher und unabhängiger Beschwerdestellen, die über notwendige Kompetenzen verfügen, um wirksame Abhilfe zu verschaffen. In den bisherigen Regelungen wird für Beschwerden meist auf Lehrkräfte und Schulleitung sowie auf die Schulkonferenz verwiesen.⁴²⁴ Dies kann insofern problematisch sein, als es sich hierbei um keine unabhängigen Stellen handelt: So kann es Schüler_innen womöglich davon abhalten, sich über diskriminierendes Verhalten von Lehrkräften bei deren Kolleg_innen zu beschweren, die zudem über ihre Benotung und Schullaufbahn entscheiden.

Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes macht aber auch deutlich, dass die Funktion von Beschwerdestellen über die Abhilfe in der individuellen Situation hinausgeht: „Beschwerdeverfahren wirken nicht nur individuell, sondern versetzen die Schulen in die Lage, Diskriminierungsgefahren ihres eigenen Handelns zu erkennen und institutionell auf Diskriminierungen zu reagieren“⁴²⁵. Diskriminierungsschutz und die Abhilfe bei Beschwerden sollte deshalb als Schulentwicklungsaufgabe verstanden und in den gesamten Schulalltag integriert werden. Beratungsangebote sollten möglichst niedrigschwellig sein und Beschwerdestellen unabhängig agieren.

Schulgremien spielen für die diskriminierungsfreie Gestaltung eine wichtige Rolle. Für die Besetzung dieser Gremien wirken einige Schulgesetze auf Geschlechterparität bei den Gremienmitgliedern hin,

421 Vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2016), 2016. S. 12.

422 Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2016), S. 11–12.

423 In Anlehnung an CERD/C/GC/34 (CERD/C/GC34) Ziffern 14, 32, 61, 66; sowie A/RES/69/16, Ziffer 12.

424 Vgl. Dern et al. (2012), S.97–99.

425 Dern et al. (2012), S. 96.

doch gibt es nur selten Regelungen, die sich mit der Repräsentation von Minderheiten beziehungsweise von Diskriminierung Betroffenen beschäftigen. Einige Vorgaben existieren zur Einbeziehung von Eltern von Schüler_innen mit Behinderungen oder für Schüler_innen sowie Eltern mit Migrationsgeschichte.⁴²⁶ Gerade für die Befassung mit Diskriminierungsthemen ist das Motto der Behindertenselbstorganisationen „Nichts über uns ohne uns“ besonders relevant, da sonst Erfahrungen gar nicht erst zur Sprache kommen und Lösungsansätze erarbeitet werden, die an den Bedarfen weiterer Betroffenen vorbei gehen. Wichtig neben formellen Vorgaben zur Besetzung ist jedoch auch, gegebenenfalls Unterstützungsangebote für die Beteiligung dieser Gruppen zu entwickeln und zu überlegen, wie Gremiensitzungen möglichst inklusiv gestaltet werden können.

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt

- den Schülern, Schulleitungen und Schulkonferenzen sowie weiteren Schulgremien, für Informations- und Beratungsangebote in Sachen Diskriminierungsschutz zu sorgen und externe qualifizierte Beratungs- und Anlaufstellen für Beschwerden über diskriminierendes Verhalten in Betracht zu ziehen. Entsprechende Gremien mit Funktion als Berichts- und Evaluationsstelle für Diskriminierungsschutz sind einzurichten beziehungsweise die Aufgaben bestehender Gremien zu erweitern. In diesem Prozess ist es erforderlich, über die Besetzung der Gremien (analog zur Geschlechterparität), vor allem aber, über Unterstützungsmöglichkeiten beziehungsweise Änderungen bei der Gestaltung zu diskutieren.

Auch den Lehrkräften kommt eine zentrale Rolle im Diskriminierungsschutz zu. Dabei geht es nicht nur darum, selbst diskriminierendes Verhalten zu vermeiden und sich entsprechend kontinuierlich zu hinterfragen und Verhalten zu reflektieren.

Auch der Umgang mit diskriminierenden Äußerungen im Klassenzimmer, auf dem Schulhof oder bei Ausflügen ist keineswegs trivial. Deshalb benötigen die Lehrkräfte entsprechende Angebote in ihrer Aus- und Fortbildung. Im Rahmen dieser Angebote sollte deutlich werden, welche Pflichten Lehrkräfte haben, aber auch, welche Rechte sie selbst haben und wie sie zum Diskriminierungsabbau beitragen können.

Eine „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“⁴²⁷, die zudem Teilhabe für alle und Inklusion als Ziele benennt, wird in der gemeinsamen Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz als Ziel beschrieben, muss aber noch konsequent umgesetzt werden. Zumindest die menschenrechtliche Perspektive scheint bisher nur punktuell und unverbindlich angeboten zu werden.⁴²⁸ Die nachhaltige Etablierung einer solchen „Schule der Vielfalt“ beziehungsweise des Diskriminierungsabbaus liegt nicht nur in der Verantwortung der Lehrkräfte, sondern aller am Schulleben beteiligten und sollte entsprechend auch in Schulkultur und Entwicklungsprozessen berücksichtigt werden (siehe Kapitel 6.1 zur Bedeutung von Partizipationsrechten in der Schule). Der Begriff der Schulkultur umfasst das Begreifen und Gestalten von Schule als Lebensraum, das soziale Klima, die Partizipation von Schüler_innen und Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten am Schulleben und in Schulentwicklungsprozessen sowie die Kooperation mit außerschulischen Partnern.⁴²⁹

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt

- den Bildungsministerien der Bundesländer, den Schülern sowie den Hochschulen, die in der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte tätig sind, Angebote zum menschenrechtsbasierten Diskriminierungsschutz in der Lehrer_innenausbildung und -fortbildung verbindlich aufzunehmen.⁴³⁰ Dazu gehören

426 Vgl. Dern et al. (2012), S. 81.

427 Hochschulrektorenkonferenz; Kultusministerkonferenz (2015).

428 Vgl. Reitz/Rudolf (2014), S. 35–37; sowie Deutsches Institut für Menschenrechte (2014), Datenbank MRB zu Frage 4; sowie Reitz (2016), insbesondere S. 129–130.

429 Vgl. etwa Bildungsserver Berlin-Brandenburg; sowie Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen – Qualitätsbereich 3: Schulkultur; vertiefend für einen Vergleich der Antworten mit Daten aus 2008 vgl. Reitz (2016), insbesondere S. 125–127; sowie Deutsches Institut für Menschenrechte (2014) Datenbank MRB zu Frage 6.

430 In Anlehnung an: A/RES/66/137, Artikel 3, Absatz 2; Artikel 7, Absatz 4.

auch eine entsprechende Sensibilisierung, die Vermittlung von Kenntnissen und das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Mechanismen von Diskriminierung einschließlich institutioneller und struktureller Diskriminierungen.

Ferner sind die Themenbereiche Inklusion, Partizipation, Deutsch als Zweitsprache und der menschenrechtsbasierte Umgang mit Vielfalt in allen Lehramtsausbildungen sowie in der Weiterbildung als verpflichtender Querschnitt zu verankern.

- den Bildungsministerien der Bundesländer, den Kommunen, weiteren Schulträgern, den Schulämtern, Schulleitungen und Schulkonferenzen, menschenrechtsbasierten Diskriminierungsschutz im Rahmen von Schulentwicklung, Schulkultur und Schulprogrammen zu berücksichtigen. Dies beinhaltet die Ergänzung von vorhandenen Evaluationsinstrumenten um menschen- und kinderrechtliche Perspektiven.

7 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Das Menschenrecht auf Bildung gilt einerseits als Schlüssel für den Zugang zu anderen Rechten, wie die Teilhabe am wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Leben. Andererseits ist es auch ein eigenständiges Recht, das diskriminierungsfrei vom Staat zu achten, schützen und gewährleisten ist. Bildung als Menschenrecht bedeutet die Anerkennung des gleichen Rechts für alle und ist nur dann gewährleistet, wenn alle Menschen dieses Recht frei von Diskriminierung in Anspruch nehmen können. Die allgegenwärtige Diskussion um Chancengleichheit beziehungsweise Bildungsgerechtigkeit kann von einer stärker menschenrechtlich orientierten Perspektive profitieren, um eindeutige Bezugsrahmen und konkrete Konsequenzen für die Umsetzung zu benennen. Gleichzeitig ist es Aufgabe von Bildung dazu beizutragen, für Diskriminierungen zu sensibilisieren und Handlungsoptionen für den Abbau von Diskriminierungen zu eröffnen.

Relevant für die vorliegende Analyse ist insbesondere der Maßstab der Diskriminierungsfreiheit. Dabei wird Diskriminierung verstanden als eine unterschiedliche Behandlung, die zur Absicht oder zur Folge hat, dass dadurch das gleichberechtigte Anerkennen, Genießen oder Ausüben der Menschenrechte beeinträchtigt wird. Zu prüfen ist ferner, ob eine objektive Rechtfertigung für eine solche Ungleichbehandlung vorliegt – insbesondere, ob sie ausschließlich dem Allgemeinwohl dient, ob Ziele und Wirkung mit den Menschenrechten vereinbar sind, und die Verhältnismäßigkeit gewährleistet wird. Diskriminierungen sind dabei auch ein Machtmittel, um Hierarchisierungen herzustellen oder zu bewahren. Neben formaler Diskriminierung ist auch die faktische Diskriminierung, neben direkter auch indirekte, strukturelle, institutionelle und interaktionelle Diskriminierung zu identifizieren und zu unterlassen. Bildungsziele, Bildungsinhalte und Methoden sollen dazu beizutragen, dass die Gesamtgesellschaft für die Thematik sensibilisiert wird und sich gegen

Diskriminierung und für Menschenrechte einsetzt. Verbotene Diskriminierungsdimensionen sind unter anderem Hautfarbe, Geschlechtsidentität, Sprache, Religion, politische Anschauung, nationale oder soziale Herkunft sowie sozioökonomischer Status, Behinderung beziehungsweise Beeinträchtigung, Alter, Familienstand, sexuelle Orientierung sowie Gesundheitszustand. Dabei handelt es sich nicht um eine abgeschlossene Liste. Eine intersektionale Sichtweise, die die Heterogenität der Gruppen sowie mögliche Verschränkungen mehrerer Differenzkategorien berücksichtigt, macht weitere Diskriminierungsmechanismen sichtbar.

Das Menschenrecht auf Bildung ist in diversen UN-Konventionen sowie in der Europäischen Menschenrechtskonvention verankert. Die Inhalte des Menschenrechts auf Bildung lassen sich einteilen in nötige Rahmenbedingungen, insbesondere zur Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Bildung, und in Bildungsziele, Bildungsinhalte und Methoden, die die Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildung gewährleisten müssen. Neben den Gesetzestexten sind auch die Allgemeinen Bemerkungen und die Abschließenden Bemerkungen der UN-Fachausschüsse sowie die Urteile des Europäischen Menschenrechtsgerichtshofs zur Konkretisierung des Inhalts des Menschenrechts auf Bildung relevant. Dabei ist der Diskriminierungsschutz unmittelbar anwendbar und die Artikel zu Bildung in den genannten Konventionen sind in Deutschland geltendes Recht.

In Bezug auf die Rahmenbedingungen sollten flächendeckend funktionsfähige Bildungseinrichtungen und -programme zur Verfügung stehen, die qualitativ hochwertige Bildung anbieten. Die menschenrechtlich verbrieft Grundschulpflicht wird in Deutschland in der Regel als Schulbesuchspflicht umgesetzt. Der formale Zugang zu Bildung sollte auf Grundlage von Chancengleichheit und Nicht-Diskriminierung erfolgen und allen Kindern

gleichermaßen den Zugang zu Schule ermöglichen. Die in Deutschland frühe Aufteilung von Kindern auf unterschiedliche Schulformen ist kritisch zu prüfen. Formen der Sonderbeschulung sind zurückzubauen. Neben formalen Diskriminierungen gilt es, auch faktische Diskriminierungsmechanismen transparent und wirksam zu überprüfen: Faktische Diskriminierungen werden insbesondere am Übergang zu weiterführenden Schulen, am Schulerfolg bestimmter Personengruppen, in der Intersektion verschiedener Diskriminierungsdimensionen und in Bezug auf die Durchlässigkeit des Schulsystems sichtbar. Die physische Zugänglichkeit, insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen beziehungsweise Beeinträchtigungen, sollte gewährleistet sein, dazu gehört auch die konsequente Umsetzung des Konzepts der angemessenen Vorkehrungen. Neben der physischen Zugänglichkeit gilt es, Bildung auch wirtschaftlich zugänglich zu machen. Entsprechende Maßnahmen müssen Stigmatisierungen vermeiden und den Zielgruppen niederschwellig zugänglich sein. Schließlich muss die Religions- und Weltanschauungsfreiheit im Kontext von Schule gewährleistet werden. Hier gilt es die individuelle Rechtsausübung zu ermöglichen und gleichzeitig Schüler_innen vor religiöser und weltanschaulicher Indoktrinierung zu schützen.

In Bezug auf Bildungsziele, Bildungsinhalte und Methoden gilt es, Schulgesetze, Bildungspläne, Lehr- und Lernmaterialien sowie Interaktionen im Schulalltag so zu gestalten, dass sie diskriminierungsfrei sind und, darüber hinausgehend, menschenrechtliche Vorgaben in Bezug auf freier Entfaltung der Persönlichkeit, Achtung der Menschenrechte und Beitrag zum Abbau von Diskriminierung erfüllen. Dabei ist der Subjektcharakter der Lernenden zu stärken und Menschenrechtsbildung flächendeckend und explizit zu verankern. Nicht nur Wissen über Menschenrechte, sondern auch Fähigkeiten und Einstellungen, sich für Menschenrechte und gegen Diskriminierung einzusetzen, sind zu vermitteln. Diskriminierungsschutz sollte über Toleranz hinausgehen und die Ziele der Gleichberechtigung und der wirksamen, aktiven Teilhabe an der Gesellschaft verfolgen. Dabei sollten allgemeine Bildungsziele mit Inhalten und Methoden verknüpft und sämtliche Dimensionen berücksichtigt werden. Methoden sollen mög-

lichst inklusiv und partizipativ sein und somit die wirksame Beteiligung aller an Schule beteiligten Menschen sichergestellt werden. Die konkrete Umsetzung im Schulalltag ist keineswegs trivial und benötigt flankierende Maßnahmen wie entsprechende Kriterien zur Überprüfung von Lehr- und Lernmaterial, Informations- und Beratungsangebote, Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie die Berücksichtigung im Rahmen von Schulentwicklung, Schulkultur und Schulprogrammen. Nur dann kann Bildung nachhaltig dazu beitragen, Diskriminierung abzubauen und nur dann wird das Recht auf Bildung diskriminierungsfrei umgesetzt.

Vor diesem Hintergrund empfiehlt das Deutsche Institut für Menschenrechte in Bezug auf die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung, wie es in den hier behandelten Menschenrechtskonventionen verankert ist,

- 1 den jeweils zuständigen Kostenträgern (Sozialämtern, Schulämtern, Kommunen und sonstigen Schulträgern) in Bezug auf die Verfügbarkeit von Ressourcen für multiprofessionelle Teams mit Qualifikationen aus Lehramt/Fachdidaktik, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie und Sonderpädagogik sicherzustellen, dass die menschenrechtlich gebotenen Bedarfe abgedeckt werden. (Empfehlung aus Kapitel 5.1)
- 2 den Landesparlamenten, das Diskriminierungsverbot in den Schulgesetzen auszuweiten. Alle Schulgesetze müssen deutlich machen, dass rassistische Diskriminierung sowie Diskriminierung aufgrund von sozio-ökonomischer Herkunft, Sprache, Geschlecht, Religion und Weltanschauung, politischer Anschauung, Beeinträchtigungen und Behinderungen, Alter, Staatsangehörigkeit, Familienstand und Familienverhältnissen, sexueller Orientierung und Geschlechtsidentität, Gesundheitszu-

stand, Wohnort und „sonstigem Status“ verboten ist.

- den Bildungsministerien der Länder, die frühe Aufteilung von Kindern auf verschiedene Bildungswege aus diskriminierungskritischer Perspektive zu überprüfen.
- den Landesregierungen und -parlamenten und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, den diskriminierungsfreien Zugang zu einem qualitativ hochwertigen Bildungssystem flächendeckend herzustellen, einschließlich der notwendigen finanziellen Mittel und des erforderlichen und entsprechend ausgebildeten Personals.
- den Landesregierungen und -parlamenten, die Förderschulen zurückzubauen und Kinder mit Behinderungen in Regelschulen aufzunehmen, sofern sie dies wollen.
- den Landesregierungen und -parlamenten, dafür Sorge zu tragen, dass angemessene Vorkehrungen auf allen Bildungsebenen bereitgestellt werden und für Betroffene gerichtlich durchsetzbar sind.
- dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Bildungsministerien der Länder, Forschungsprojekte zu initiieren und zu fördern, die Vorbereitungsklassen und deren Wirkweise wissenschaftlich evaluieren. (Empfehlung aus Kapitel 5.3)

- 3 dem Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie den Bildungsministerien der Bundesländer, das Bildungssystem transparent zu überwachen, um wirksame Maßnahmen zur Behebung von faktischer Diskriminierung wie etwa dem ungleichen Schulerfolg effektiv zu ergreifen. Bildungsdaten sollen nach den Dimensionen aufgeschlüsselt werden, an die Diskriminierungen anknüpfen.

Im Rahmen dieses Monitorings soll auch überprüft werden, ob Bildung tatsächlich auf

die in den UN-Konventionen festgelegten Bildungsziele ausgerichtet ist.

Das Monitoring und die Bewertung von Fortschritten sollen die Ansichten aller Bildungsakteure berücksichtigen, inklusive Kinder und Jugendliche, Lehrkräfte, Eltern sowie Schulverwaltung und Schulleitung. Insbesondere bei Maßnahmen zum Abbau von Diskriminierung sind Personen und Gruppen zu beteiligen, die von Diskriminierung aufgrund der benannten Dimensionen betroffen sind. (Empfehlung aus Kapitel 5.4)

- 4 dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Landesregierungen und -parlamenten, eine bedarfsgerechte Finanzierung der Bildungsteilhabe sicherzustellen.

- dem Bundesministerium für Arbeit und Soziales, den Jobcentern, Kommunen und sonstigen zuständigen Behörden sowie Bildungseinrichtungen und Beratungsstellen, verständliche und zugängliche Informationen über vorhandene Angebote zur Unterstützung für die Bildungsteilhabe zielgruppengerecht zu verbreiten. (Empfehlung aus Kapitel 5.6)

- 5 den Parlamenten der Bundesländer, die Schulgesetze so anzupassen, dass das Bildungsziel „Vorbereitung auf Teilhabe“ sowohl den aktiven Subjektcharakter als auch den wirksamen Charakter der Teilhabe verdeutlicht. Ebenso sollten die Partizipationsrechte im Bildungsalltag von Lernenden – in allen Schulformen sowie in allen die Schüler_innen betreffenden Bereiche – nachhaltig verankert werden. Dabei sollten die Kriterien des UN-Kinderechtsausschusses für die Beteiligung von Kindern als Orientierungsrahmen genutzt werden. (Empfehlung aus Kapitel 6.1)

6 den Parlamenten der Bundesländer, Menschenrechtsbildung explizit als Bildungsziel in den Schulgesetzen zu verankern. (Empfehlung aus Kapitel 6.2)

7 der Kultusministerkonferenz, die Empfehlung zur Menschenrechtserziehung in der Schule zu aktualisieren, um sowohl begrifflichen als auch menschenrechtlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte Rechnung zu tragen. In diesen Prozess sind im Sinne eines inklusiven und partizipativen Vorgehens auch relevante Akteur_innen aus der Menschenrechtsbildung einzubeziehen. (Empfehlung aus Kapitel 6.2)

8 den Schulministerien der Bundesländer, explizite Menschenrechtsbildung flächendeckend in Bildungsplänen und Curricula zu verankern. Dabei ist auf Formulierungen zu achten, die sämtliche Ebenen der Menschenrechtsbildung ansprechen (Bildung über, durch, für Menschenrechte), sowie darauf, dass Menschenrechtsbildung in Kernfächern, aber auch fächerübergreifend für das gesamte Schulleben verbindlich verankert wird. (Empfehlung aus Kapitel 6.2)

9 den Parlamenten der Bundesländer, Bildungs- und Lernziele in Bezug auf Vermittlung von Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten zum Abbau von Diskriminierung stärker in den Schulgesetzen zu verankern: Alle Schulgesetze müssen die aktive Rolle der Schule und somit auch der Schüler_innen verdeutlichen und das Ziel der Gleichberechtigung sowie wirksamer Teilhabe benennen. Ferner sollen die durch die UN-Konventionen benannten Dimensionen umfassend vorkommen.

Gleichzeitig sind Formulierungen zu Heimatliebe und christlichen Werten in den Schulgesetzen unter Berücksichtigung des Diskriminierungsverbots kritisch zu prüfen und gegebenenfalls zu überarbeiten. (Empfehlung aus Kapitel 6.3)

10 den Bildungsministerien der Bundesländer, die Bildungspläne daraufhin zu überarbeiten, dass die Thematik Diskriminierung wesentlich stärker verankert wird, sowohl fächerübergreifend als auch in den sozial-/gesellschaftswissenschaftlichen Fächern und für alle Schularten und Jahrgangsstufen. Neben allgemeinen Querverweisen sollen konkrete Hinweise gegeben werden, wie die Thematik in verschiedenen Inhalten behandelt werden kann. Der Zusammenhang von Diskriminierungsschutz und Menschenrechten ist zu erläutern und sämtliche Diskriminierungsdimensionen zu berücksichtigen. Schließlich ist darauf zu achten, dass neben der Wissensvermittlung auch Einstellungen reflektiert und Fähigkeiten gefördert werden, sich gegen Diskriminierung und für Menschenrechte einzusetzen. (Empfehlung aus Kapitel 6.4)

11 dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und anderen Forschungsakteuren, Lehrmaterialien und Schulalltagsgeschehen daraufhin zu untersuchen, wie sie Diskriminierungsabbau verhindern beziehungsweise fördern. Dabei sollte eine intersektionale Perspektive eingenommen werden, innerhalb derer sämtliche Diskriminierungsdimensionen berücksichtigt werden. (Empfehlung aus Kapitel 6.5)

12 den zuständigen Gremien auf Ebene der Bildungsministerien der Bundesländer, der Landesinstitute für Bildung sowie den Schul- und Fachkonferenzen der einzelnen Schulen, Lehr- und Lernmaterialien konsequent danach zu überprüfen, ob sie stereotype, abwertende Bilder, Bezeichnungen, etc. in Bezug auf sämtliche in den internationalen Menschenrechtsdokumenten benannten Diskriminierungsdimensionen vermitteln und gegebenenfalls entsprechende Sensibilisierungs- und Fortbildungsangebote wahrzunehmen.

– den zuständigen Gremien und Behörden, bei Überprüfungskriterien für die Zulassung von

Unterrichtsmaterialien beziehungsweise für Handreichungen mit empfehlendem Charakter sämtliche Diskriminierungsdimensionen zu berücksichtigen. Geprüft werden soll einerseits, dass diskriminierende Darstellungen und Inhalte unterbunden werden und andererseits, dass Darstellung und Thematisierung von Vielfalt und Diskriminierung unter menschenrechtlicher Perspektive geschehen. (Empfehlung aus Kapitel 6.6)

- 13 den Schulämtern, Schulleitungen und Schulkonferenzen sowie weiteren Schulgremien, für Informations- und Beratungsangebote in Sachen Diskriminierungsschutz zu sorgen und externe qualifizierte Beratungs- und Anlaufstellen für Beschwerden über diskriminierendes Verhalten in Betracht zu ziehen. Entsprechende Gremien mit Funktion als Berichts- und Evaluationsstelle für Diskriminierungsschutz sind einzurichten beziehungsweise die Aufgaben bestehender Gremien zu erweitern. In diesem Prozess ist es erforderlich, über die Besetzung der Gremien (analog zur Geschlechterparität), vor allem aber, über Unterstützungsmöglichkeiten beziehungsweise Änderung bei der Gestaltung zu diskutieren. (Empfehlung aus Kapitel 6.6)

- 14 den Bildungsministerien der Bundesländer, den Schulämtern sowie den Hochschulen, die in der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte tätig sind, Angebote zum menschenrechtsbasierten Diskriminierungsschutz in der Lehrer_innenausbildung und -fortbildung verbindlich aufzunehmen. Dazu gehören auch eine entsprechende Sensibilisierung, die Vermittlung von Kenntnissen und das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Mechanismen von Diskriminierung einschließlich institutioneller und struktureller Diskriminierungen. Ferner sind die Themenbereiche Inklusion, Partizipation, Deutsch als Zweitsprache und der menschenrechtsbasierte Umgang mit Vielfalt in allen Lehramtsausbildungen sowie in der Weiterbildung als verpflichtender Querschnitt zu verankern.
- den Bildungsministerien der Bundesländer, den Kommunen, weiteren Schulträgern, den Schulämtern, Schulleitungen und Schulkonferenzen, menschenrechtsbasierten Diskriminierungsschutz im Rahmen von Schulentwicklung, Schulkultur und Schulprogrammen zu berücksichtigen. Dies beinhaltet die Ergänzung von vorhandenen Evaluationsinstrumenten um menschen- und kinderrechtliche Perspektiven. (Empfehlung aus Kapitel 6.6)

Literatur

A/RES/66/137. **UN General Assembly** (2012): United Nations Declaration on Human Rights Education and Training. A/RES/66/137. http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=%20A/RES/66/137 (Stand: 08.08.2016).

A/RES/69/16. **UN General Assembly** (2014): Resolution adopted by the General Assembly on 18 November 2014. Programme of activities for the implementation of the International Decade for People of African Descent. A/RES/69/16. http://www.un.org/en/events/africandescentdecade/pdf/A.RES.69.16_IDPAD.pdf (Stand: 23.08.2016).

Aichele, Valentin (2011): Die UN-Behindertenrechtskonvention in der gerichtlichen Praxis. In: Anwaltblatt (10/2011). http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Weitere_Publikationen/die_un_behindertenrechtskonvention_in_der_gerichtlichen_praxis_anwaltsblatt_2011.pdf (Stand: 29.08.2016).

Aichele, Valentin (Hg.) (2012): Barrieren im Einzelfall überwinden: Angemessene Vorkehrungen gesetzlich verankern. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/positionen_nr_5_barrieren_im_einzelfall_ueberwinden.pdf (Stand: 13.09.2016)

Alexandropoulou, Magdalini; Leucht, Christoph; Salimovska, Sabina (2016): „Gewährleistung der Kinderrechte in den Aufnahme- und Rückführungseinrichtungen für Asylbewerber mit geringer Bleibeperspektive“. Pilotstudie: Hildegard Lagrene Stiftung. http://www.fluechtlingsrat-bayern.de/tl_files/2016_PDF-Dokumente/PILOT%20STUDIE%20Kinderrechte%20in%20ARE%20%20-%20final.pdf (Stand: 30.08.2016).

Anbuhl, Matthias (2015): „Kein Anschluss mit diesem Abschluss?“ DGB-Expertise zu den Chancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt. Eine Analyse anhand der Zahlen der DIHK-Lehrstellenbörse vom 26. März 2015. Hg. v. Deutscher Gewerkschaftsbund. <http://www.dgb.de/themen/++co++2d6123d8-e158-11e4-80d2-52540023ef1a> (Stand: 30.08.2016).

Antidiskriminierungsstelle Brandenburg (Potsdam) (2007): Blöde Anmache? Nicht mit mir! Ein Ratgeber für Jugendliche. Potsdam: Antidiskriminierungsstelle Brandenburg, Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg, Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Familie des Landes Brandenburg, Öffentlichkeitsarbeit. Zitiert nach Liebscher et al. (2010), S. 24.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf (Stand: 05.08.2016).

Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund, AMIGRA München (Hg.) (2008): Dokumentation Fachtagung München Schwarz/Weiß, Rassismus in Medien und Bildung. Tagebuch einer Münchner Schülerin. Zitiert nach: Marmer/Sow, S. 269.

Apel, Helmut; Engels, Dietrich (2012): Forschungsprojekt: Bildung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen im unteren Einkommensbereich. Untersuchung der Implementationsphase des „Bildungs- und Teilhabepakets“ im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Abschlussbericht: Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik. http://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/bildung-teilhabe-kinder.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Stand: 30.08.2016).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016 Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. 1. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann. <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (Stand: 30.08.2016).

Baer, Susanne; Bittner, Melanie; Götsche, Anna Lena (2010): Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Teilexpertise. Berlin. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Mehrdimensionale_Diskriminierung_jur_Analyse.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 30.08.2016).

BAföG: Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung. https://www.gesetze-im-internet.de/baf_g/ (Stand: 02.09.2016).

Baumann, Barbara; Becker-Mrotzek, Michael (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen. Hg. v. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Fremdsprache. http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf (Stand: 29.08.2016).

BayEUG: Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, ber. S. 632), zuletzt geändert durch §1 G zur Änderung des Bayerischen G über das Erziehungs- und Unterrichtswesen und des Bayerischen Schulfinanzierungsg vom 23.06.2016 (GVBl. S. 102, ber. S. 241). <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>true?AspxAutoDetectCookieSupport=1> (Stand: 23.08.2016).

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) (2014): LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule%20StMBW%20-%20Mai%202014.184689.pdf> (Stand: 23.08.2016).

BbgSchulG: Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 02. August 2002 (GVBl.I/02, [Nr. 08], S.78), zuletzt geändert durch Artikel 7 des Gesetzes vom 25. Januar 2016 (GVBl.I/16, [Nr. 5]). http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg_2016 (Stand: 23.08.2016).

Berger von der Heide, Thomas et al (Hg.) (2013): Politik entdecken. 3. Ausgabe B.1. Auflage. Ausgabe für das Land Nordrhein-Westfalen. Berlin: Cornelsen. Zitiert nach: Niehaus (2015), S. 42.

Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung (Hg.) (2012): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme-Zusammenfassung zentraler Befunde. <https://dmv.mathematik.de/index.php/aktuell-presse/studien/a/324-bertelsmann-stiftung-chancenspiegel/file> (Stand: 30.08.2016).

Berufsverband deutscher Psychologinnen und Psychologen. Sektion Schulpsychologie. (2014): Versorgungszahlen 2013/14. http://www.bdp-schulpsychologie.de/backstage2/sps/documentpool/2014/versorgungszahlen_201314.pdf (Stand: 29.08.2016).

Bielefeldt, Heiner (2004): Die Würde als Maßstab. Philosophische Überlegungen zur Menschenrechtsbildung. In: Mahler, Claudia und Mihr, Anja (Hg.): Menschenrechtsbildung. Bilanz und Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–28.

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Schulentwicklung – Das Qualitätstabelleau NRW – Qualitätsbereich 3: Schulkultur. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Tableau/Tableau/3_Schulkultur/index.html (Stand: 23.08.2016).

Bildungsserver Berlin-Brandenburg (Hg.): Schule – Schulkultur. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/schulkultur/?L=0> (Stand: 23.08.2016).

Bittner, Melanie (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Hg. v. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt am Main. <https://www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/ag-schwule-lesben-trans-inter/ratgeber-praxishilfe-und-studie/gleichstellungsorientierte-schulbuchanalyse/> (Stand: 23.08.2016).

BKGG: Bundeskindergeldgesetz. http://www.gesetze-im-internet.de/bkkg_1996/ (Stand: 02.09.2016).

Blanck, Jonna M. (2015): Die vielen Gesichter der Inklusion. Wie SchülerInnen mit Behinderung unterrichtet werden, unterscheidet sich innerhalb Deutschlands stark. (WZB Brief Bildung, 30). https://bibliothek.wzb.eu/wzbrieft-bildung/WZBrief-Bildung302015_blanck.pdf (Stand: 29.08.2016).

Bos, Wilfried et al. (Hg.) (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a. <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2828Volltext.pdf> (Stand: 30.08.2016).

Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society. New York, NY: Wiley (Wiley series in urban research).

Bourdieu, Pierre (1986): Three Forms Of Capital. In: Richardson, John G. (Hg.): Handbook of theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood Press, S. 241–258.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude; Hartig, Irmgard (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. 1. Aufl. Stuttgart: Klett (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).

BremSchulG: Bremisches Schulgesetz und Bremisches Schulverwaltungsgesetz (BremSchulG) vom 28. Juni 2005 (Brem.GBl. S. 260, 388, 398–223-a-5), zuletzt geändert durch Gesetz vom 22. Juli 2014 (Brem.GBl. S. 362). www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf (Stand: 23.08.2016).

Buergenthal, Thomas; Shelton, Dinah; Stewart, David P. (2009): International human rights in a nutshell. 4. ed. St. Paul, Minn.: West Group (Nutshell series).

BVerfG Bundesverfassungsgericht, Beschluss des Ersten Senats vom 09. 12. 1970–1BvL 7/66, 29, 348.

BVerfG, Beschluss des Zweiten Senats vom 26.03.1987–2 BvR 589/79, 740/81 und 284/85, 74, 358.

BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 16. Mai 1995–1 BvR 1087/91, 93, 1.

BVerfG, Beschluss der 2. Kammer des Ersten Senats vom 29. April 2003–1 BvR 436/03 – Rn. (1–14), http://www.bverfg.de/e/rk20030429_1bvr043603.html (Stand: 02.09.2016).

BVerfG, Beschluss des Zweiten Senats vom 14. Oktober 2004–2 BvR 1481/04 – Rn. (1–73), http://www.bverfg.de/e/rs20041014_2bvr148104.html (Stand: 02.09.2016).

BVerfG, Beschluss der 1. Kammer des Zweiten Senats vom 19. September 2006–2 BvR 2115/01 – Rn. (1–77), http://www.bverfg.de/e/rk20060919_2bvr211501.html (Stand: 02.09.2016).

BVerfG, Beschluss des Zweiten Senats vom 23. März 2011–2 BvR 882/09 – Rn. (1–83), http://www.bverfg.de/e/rs20110323_2bvr088209.html (Stand: 02.09.2016).

BVerfG, Urteil des Zweiten Senats vom 04. Mai 2011–2 BvR 2365/09 – Rn. (1–178), http://www.bverfg.de/e/rs20110504_2bvr236509.htm (Stand 02.09.2016).

BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 27. Januar 2015–1 BvR 471/10 – Rn. (1–31), http://www.bverfg.de/e/rs20150127_1bvr047110.html (Stand: 02.09.2016).

BVerfGG: Gesetz über das Bundesverfassungsgericht. <https://www.gesetze-im-internet.de/bverfgg/> (Stand: 02.09.2016).

BVerwG, Urteil vom 30.11.2011–6 C 20.10, <http://www.bverwg.de/entscheidungen/entscheidung.php?ent=301111U6C20.10.0> (Stand: 02.09.2016).

BVerwG, Urteil vom 11.09.2013–6 C 25.12, <http://www.bverwg.de/entscheidungen/entscheidung.php?ent=110913U6C25.12.0> (Stand: 02.09.2016).

CCPR/C/21/Rev.1/Add.4. **Human Rights Committee** (1993): General Comment Adopted by the Human Rights Committee Under Article 40, Paragraph 4, of the International Covenant on Civil and Political Rights. Addendum General Comment No. 22 (48) (art. 18). CCPR/C/21/Rev.1/Add.4. http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CCPR%2f-C%2f21%2fRev.1%2fAdd.4&Lang=en (Stand: 08.08.2016).

CEDAW/C/DEU/CO/6. **UN Committee on the Elimination of Discrimination against Women**: Concluding observations of the Committee on the Elimination of Discrimination against Women. Germany. CEDAW/C/DEU/CO/6, 2009. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CEDAW/cedaw_state_report_germany_6_2007_cobs_2009_en.pdf (Stand: 23.08.2016).

CEDAW. **UN General Assembly** (1979): United Nations Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx> (Stand: 08.08.2016).

CERD/C/GC/34. **UN Committee on the Elimination of Racial Discrimination** (2011): General recommendation No. 34. Racial discrimination against people of African descent. CERD/C/GC/34. http://www2.ohchr.org/english/bodies/cerd/docs/GR34_English.pdf (Stand: 23.08.2016).

Chapman, Audrey; Russel, Sage (Hg.) (2002): Core obligations: building a framework for economic, social and cultural rights. Antwerp: Intersentia.

CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Bertelsmann Stiftung, Deutsche Telekom Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (2015): Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt “Monitor Lehrerbildung”. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusionsorientierte-lehrerbildung-lehrerbildung-vom-schlagwort-zur-realitaet/> (Stand: 29.08.2016).

Cieplik, Dieter et al (Hg.) (2011): Erlebnis Naturwissenschaften I. Klasse 5 und 6, Grundschule, Ausgabe für das Land Berlin. Braunschweig: Schrödel. Zitiert nach: Bittner (2011), S. 67.

Coomans, Fons (2007): Content and Scope of the Right to Education as a Human Right and Obstacles to Its Realization. In: Donders, Yvonne, Volodin, Vladimir und (Donders-Volodin) (Hg.): Human rights in education, science, and culture. Legal developments and challenges. Aldershot: Ashgate, S. 183–229.

Cornelissen, Joachim (Hg.) (2008): Mosaik. Der Geschichte auf der Spur. Vom Mittelalter bis zum Ersten Weltkrieg. 1. Aufl. München: Oldenbourg. Zitiert nach Kröhnert-Othman et al. (2011), S. 13.

Convention relating to the Status of Refugees.

UN General Assembly (1951). <http://www.unhcr.org/protect/PROTECTION/3b66c2aa10.pdf> (Stand: 08.08.2016).

CRC. **UN General Assembly** (1989): United Nations Convention on the Rights of the Child (Resolution 44/25). http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRC/crc_en.pdf (Stand: 13.01.2016).

CRC/C/DEU/CO/3–4. **Committee on the Rights of the Child** (2014): Concluding observations on the combined third and fourth periodic reports of Germany. CRC/C/DEU/CO/3–4. <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhsrVrBGd-0Fukf%2fAkab12UC%2fbq2Wr4D4NsvjzuQ6STb-GhJFsCwIbP0eboEORuvvOVzFsmaxe1z7KL-34se3Pi3sUGHMNCnQhB88bLkP%2bYV3F> (Stand: 29.08.2016).

CRC/GC/2001/1. **UN Committee on the Convention on the Rights of the Child** (2001): General Comment no. 1 (2001). Article 29 (1): The Aims of Education. CRC/GC/2001/1. http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fGC%2f2001%2f1&Lang=en (Stand: 08.08.2016).

CRC/C/GC/12. **UN Committee on the Convention on the Rights of the Child** (2009): General comment No. 12 (2009): The right of the child to be heard. CRC/C/GC/12. <http://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html> (Stand: 23.08.2016).

Cremer, Hendrik (2008): “... und welcher Rasse gehören Sie an?”. Zur Problematik des Begriffs “Rasse” in der Gesetzgebung. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/policy_paper_10_und_welcher_rasse_gehoeren_sie_an_2_auflage.pdf (Stand: 13.09.2016).

Cremer, Hendrik (2009): Das Recht auf Bildung für Kinder ohne Papiere. Empfehlungen zur Umsetzung. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Policy_Paper/policy_paper_14_das_recht_auf_bildung_fuer_kinder_ohne_papiere.pdf (Stand: 31.08.2016).

Cremer, Hendrik (2010): Ein Grundgesetz ohne “Rasse”. Vorschlag für eine Änderung von Artikel 3 Grundgesetz. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Policy_Paper/policy_paper_16_ein_grundgesetz_ohne_rasse.pdf (Stand: 31.08.2016).

CRPD. **UN General Assembly** (2006): United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_en.pdf (Stand: 16.10.2015).

CRPD/C/DEU/CO/1. **UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities** (2015): Concluding observations on the initial report of Germany. CRPD/C/DEU/CO/1. http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fDEU%2fCO%2f1 (Stand: 08.08.2016).

Deiseroth, Dieter et al (2009): Demokratie heute – Politische Bildung 7–10. Ausgabe Brandenburg Sekundarstufe I. 1. Auflage, Druck A2 (1. Druck 2008). Zitiert nach: Niehaus et al (2015). S. 25.

Der Senator für Bildung und Wissenschaft, Freie Hansestadt Bremen (Hg.) (2007): Sachunterricht. Bildungsplan für die Primarstufe. http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/07-08-23_Sachunterricht.pdf (Stand: 23.08.2016).

Dern, Susanne; Schmid, Alexander; Spangenberg, Ulrike (2012): Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen zu deren Fortentwicklung. Expertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Schutz_vor_Diskriminierung_im_Schulbereich.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 05.08.2016).

Deutsches Institut für Menschenrechte (o. J.): Aktiv gegen Diskriminierung. Definition. <http://www.aktiv-gegen-diskriminierung.de/menschenrechtsbasierter-diskriminierungsschutz/diskriminierungsverbote/definition/> (Stand: 05.08.2016).

Deutsches Institut für Menschenrechte (2012): Was ist Inklusion? 16 persönliche Antworten. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Was_ist_Inklusion_16_persoeliche_Antworten.pdf (Stand: 31.08.2016).

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hg.) (2014): Datenbank Menschenrechtsbildung. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsbildung/datenbank-menschenrechtsbildung/> (Stand: 31.08.2016).

Deutsches Institut für Menschenrechte (2015): Nach dem zweiten „Kopftuchbeschluss“ des Bundesverfassungsgerichts: Schule als Ort religiöser und weltanschaulicher Freiheit und Vielfalt. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/aktuell/aktuell_7_2015_Schule_als_Ort_religioeser_und_weltanschaulicher_Freiheit_und_Vielfalt.pdf (Stand: 30.08.2016).

Die Bundeskoordination von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage (Hg.) (2016): Handbuch Grundstufe ‚Lernziel Gleichwertigkeit‘.

Die Initiative Intersektionale Pädagogik bei GLADT e.V. in dem Projekt i-PÄD im Rahmen der Initiative „Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz Sexueller Vielfalt“ (Hg.): Intersektionale Pädagogik. Ein Beitrag zu inklusiver pädagogischer Praxis, vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. <http://www.i-paed-berlin.de/de/30%20Downloads/Downloads/01%20Brosch%C3%BCre/Handreichte%20Intersektionale%20P%C3%A4dagogik.pdf?download> (Stand: 23.08.2016).

Diehl, Claudia; Hunkler, Christian; Kristen, Cornelia (Hg.) (2016): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Druba, Volker (2006): Menschenrechte in Schulbüchern. Eine produktorientierte Analyse. Frankfurt am Main, New York: Lang (Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft; Bd. 63).

Drucksache 14/3694. **Deutscher Bundestag** (2000): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Hermann Gröhe, Monika Brudlewsky, Dr. Heiner Geißler, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der CDU/CSU–Innerstaatliche Umsetzung von Menschenrechtsstandards. Drucksache 14/3694. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/14/038/1403892.pdf> (Stand: 29.08.2016).

E/1991/23. **UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights** (1990): General comment No. 3: The nature of States parties' obligations (art. 2, para. 1, of the Covenant). E/1991/23. http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CESCR/Shared%20Documents/1_Global/INT_CESCR_GEC_4758_E.doc (Stand: 29.08.2016).

E/C.12/1999/10. **UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights** (1999): General Comment No. 13: The Right to Education (Art. 13 of the Covenant). E/C.12/1999/10. http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2FC.12%2F1999%2F10 (Stand: 30.08.2016).

E/C.12/GC/20. **UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights** (2009): General Comment No. 20. Non-discrimination in economic, social and cultural rights (art. 2, para. 2, of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights). E/C.12/GC/20. <http://www.refworld.org/docid/4a60961f2.html> (Stand: 30.08.2016).

E/C.12/DEU/CO/5. **Committee on Economic, Social and Cultural Rights** (2011): Consideration of reports submitted by States parties under articles 16 and 17 of the Covenant. Concluding observations of the Committee on Economic, Social and Cultural Rights. E/C.12/DEU/CO/5. http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E/C.12/DEU/CO/5 (Stand: 29.08.2016).

Eggers, Maureen Maisha (2009): Same Differences: Transkulturelle Pädagogik meets dekonstruktivistische Geschlechterforschung. In: Scharathow, Wiebke und Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Reihe Politik und Bildung, 48), S. 135–154.

EGMR: Entscheidung vom 15.02.2001, Dahlab gegen die Schweiz, Beschwerde Nr. 42393/98.

EGMR: Urteil vom 10.11.2005, Leyla Sahin gegen die Türkei, Beschwerde Nr. 44774/98.

EGMR: Entscheidung vom 11.09.2006, Konrad gegen Deutschland, Beschwerde Nr. 35504/03.

EGMR: Urteil vom 13.11.2007, D. H. und andere gegen die Tschechische Republik, Beschwerde Nr. 57325/00.

EGMR: Urteil vom 04.12.2008, Dogru gegen Frankreich, Beschwerde Nr. 27058/05.

EGMR: Entscheidung vom 10.06.2009, Appel-Irrgang und andere gegen Deutschland, Beschwerde Nr. 45216/07.

EGMR: Urteil vom 18.03.2011, Lautsi und andere gegen Italien, Beschwerde Nr. 30814/06.

EGMR: Entscheidung vom 13.09.2011, Dojan und andere gegen Deutschland, Beschwerde Nr. 319/08.

EGMR: Entscheidung vom 27.08.2013, Huhle gegen Deutschland, Beschwerde Nr. 61145/09.

EGMR: Entscheidung vom 08.10.2013, Guio-mar Quintana Schmidt und Seyed Nader Hashemi Karovie gegen Deutschland, Beschwerde Nr. 17292/13.

EMRK, 1950: Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten. <http://www.coe.int/de/web/conventions/search-on-treaties/-/conventions/rms/0900001680063764> (Stand: 05.08.2016).

Erben, Sayime (2009): Zwischen Diskriminierung und Straffälligkeit. Diskriminierungserfahrungen straffällig gewordener türkischer Migrant*innen der dritten Generation in Deutschland. Univ., Diss–München, 2009. München: Utz (Münchner Beiträge zur Bildungsforschung; 14).

EU Richtlinie 2013/33/EU. **Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union:** Richtlinie 2013/33/EU des europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Juni 2013 zur Festlegung von Normen für die Aufnahme von Personen, die internationalen Schutz beantragen (Neufassung). EU Richtlinie 2013/33/EU. In: Amtsblatt der Europäischen Union 29.6.2013, S. 96–116. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:180:0096:0116:DE:PDF> (Stand: 30.08.2016).

Feige, Judith (2013): "Barrieren in den Köpfen" abbauen!, Bewusstseinsbildung als Verpflichtung, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Positionen_Nr_8_Barrieren_in_den_Koepfen_abbauen_Bewusstseinsbildung_als_Verpflichtung.pdf (Stand: 30.08.2016).

Feige, Judith et al. (2016): Menschenrechte. Materialien für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Unterrichtsmaterialien/Menschenrechte_Materialien_fuer_die_Bildungsarbeit_mit_Jugendlichen_und_Erwachsenen.pdf (Stand: 31.08.2016).

Finsterwald, Monika; Ziegler, Albert (2007): Geschlechtsrollenerwartung vermittelt durch Schulbuchabbildungen der Grundschule. In: Ludwig, Peter H. und Ludwig, Heidrun (Hg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule. Weinheim, München: Juventa Verlag (Juventa Materialien), S. 117–143.

Forum Menschenrechte (Hg.) (2006): Standards der Menschenrechtsbildung in Schulen. Berlin. http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Wissenschaft/Bildungsstandards_MRB.pdf (Stand: 13.09.2016).

Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut (Hg.) (2014a): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V & R Unipress (Eckert. Expertise; Bd. 4).

Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut (2014b): Inklusion und Schulbücher. In: Fuchs, Eckhardt, Niehaus, Inga und Stoletzki, Almut (Hg.): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V & R Unipress (Eckert. Expertise, Bd. 4), S. 111–122.

Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut (2014c): Lernende und Schulbücher. In: Fuchs, Eckhardt, Niehaus, Inga und Stoletzki, Almut (Hg.): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V & R Unipress (Eckert. Expertise, Bd. 4), S. 103–109.

Fuchs, Mandy (2016): Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion (Kita Fachtexte). http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Fuchs_UEbergang-KitaSchule_2016.pdf (Stand: 29.08.2016).

Georg-Eckert-Institut (Hg.): Zwischentöne. Materialien für Vielfalt im Klassenzimmer. <http://www.zwischentoene.info/themen.html> (Stand: 23.08.2016).

GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2013): Praxis Go! Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern. Frankfurt am Main. <https://www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/ag-schwule-lesbentrans-inter/ratgeber-praxishilfe-und-studie/geschlecht-und-sexuelle-vielfalt-praxishilfen-fuer-den-umgang-mit-schulbuechern/> (Stand: 23.08.2016).

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (o. J. a): Lexikon der Einschränkungen. Lernmittelfreiheit hat viele Gesichter. <https://www.gew.de/privatisierung-lobbyismus/lernmittelfreiheit/lexikon-der-einschraenkungen/> (Stand: 30.08.2016).

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (o. J. b): Situation in den Bundesländern. Lernmittelfreiheit und öffentliche Schulbuchausgaben. <https://www.gew.de/privatisierung-lobbyismus/lernmittelfreiheit/situation-in-den-bundeslaendern/> (Stand: 02.09.2016).

GG, 23.05.1949: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100–1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23. Dezember 2014 (BGBl. I S. 2438) geändert worden ist. <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf> (Stand: 08.08.2016).

Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften: Archiv für pädagogische Kasuistik. <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/> (Stand: 23.08.2016).

Gollenbeck, Paul; Budach, Teresa (Co-Autorin); Geldner, Jens (Co-Autor) (2016): Jetzt ist es okay. In: Pühr, Kirsten und Geldner, Jens (Hg.): Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen. 1. Aufl. 2017. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 140–145.

Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Leverkusen: Leske + Budrich.

Gummich, Judy (2015): Verflechtungen von Rassismus und Ableism. Anmerkungen zu einem vernachlässigten Diskurs. In: Attia, Iman; Köbsell, Swantje; Prasad, Nivedita (Hg.) Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: Transcript-Verlag, S. 143–154.

Heimlich, Ulrich; Kahlert, Joachim (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, Ulrich (Hg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer (Praxis Heilpädagogik – Handlungsfelder), S. 153–190.

Helbig, Marcel (2010): Lehrerinnen trifft keine Schuld an der Schulkrise der Jungen (WZ-Brief Bildung/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 11). <https://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbrief/wzbriefbildung112010helbig.pdf> (Stand: 30.08.2016).

Helbig, Marcel (2013): Geschlecht und Bildungserfolg. Historische Perspektiven auf die „Krise der Jungen“ (WZ-Brief Bildung/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 23). https://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefBildung232013_helbig.pdf (Stand: 30.08.2016).

Helbig, Marcel; Gresch, Cornelia (2013): Soziale Spaltung am Ende der Grundschule. Wo Eltern das letzte Wort haben, kommen noch weniger Arbeiterkinder aufs Gymnasium. Berlin (WZ-Brief Bildung/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung). https://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefBildung262013_helbig_gresch.pdf (Stand: 13.09.2016).

Heyer, Peter (2009): Grundschule – Schule für alle Kinder. Grundsätze zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: Eberwein, Hans und Knauer, Sabine (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik. 7. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 191–200.

Hinderer, Mathias (2015): Kinderrechte stellen Gewohntes infrage. In: Grundschule (4), S. 19–21.

Hinz, Andreas (o.J.): Index für Inklusion. <http://www.inklusionspaedagogik.de/content/blogcategory/19/58/lang,de/> (Stand: 23.08.2016).

HmbSG: Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16. April 1997. Letzte berücksichtigte Änderung: Inhaltsübersicht geändert, §56a eingefügt durch Gesetz vom 22. Juni 2016 (HmbGVBl. S. 258). <http://www.schulrechthamburg.de/jportal/portal/t/b3a/bs/18/page/sammlung.psml/action/controls.sammlung.ChangeWerknavigation;jsessionid=6B66B9B417E2BFD6078A2D58F61BF1B5.jp11?nid=0&nac=select&showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGHArahmen&doc.part=R> (Stand: 23.08.2016).

Hochschulrektorenkonferenz; Kultusministerkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf (Stand: 23.08.2016).

Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

HSchG: Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 441), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 24. März 2015 (GVBl. I S. 118). http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?p1=0&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#docid:169561,1,20150401 (Stand: 23.08.2016).

Hüfner, Klaus; Sieberns, Anne; Weiß, Norman (Hg.) (2012): Menschenrechtsverletzungen: was kann ich dagegen tun? Menschenrechtsverfahren in der Praxis. 3., akt. und erw. Aufl. Bonn: UNO-Verl. (DGVN-Texte; 55). http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/menschenrechtsverletzungen_was_kann_ich_dagegen_tun_01.pdf (Stand: 13.09.2016).

Hunze, Annette (2003): Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Stürzer, Monika et al. (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske + Budrich (DJI-Reihe, Gender, 20), S. 53–81.

ICERD. **UN General Assembly** (1965): International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICERD/icerd_en.pdf (Stand: 05.08.2016).

ICESCR. **UN General Assembly** (1966): International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICESCR/icescr_en.pdf (Stand: 13.09.2016).

ICCPR. **UN General Assembly** (1966): International Covenant on Civil and Political Rights. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICCPR/iccpr_en.pdf (Stand: 13.09.2016).

Jennessen, Sven; Kastirke, Nicole; Kotthaus, Jochem (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Stand: 05.08.2016).

Jütte, Michael; Kähler, Harald (2008): Biologie heute entdecken I. Klasse 5 und 6, Gymnasium, Ausgabe für das Land Schleswig-Holstein. Braunschweig: Schroedel. Zitiert nach: Bittner (2011), S. 75.

Klemm, Klaus (2006): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. http://www.bagkjs.de/media/raw/Studie_Sonderweg_Foerderschulen_hoher_Einsatz_wenig_Perspektiven.pdf (Stand: 30.08.2016).

Köller, Olaf; Knigge, Michel; Tesch, Bernd (Hg.) (2010): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Befunde des ersten Ländervergleichs zur Überprüfung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch. Zusammenfassung. http://www.iqb.hu-berlin.de/laendervergleich/LV08_09/LV_ZF_0809c.pdf (Stand: 30.08.2016).

Krappmann, Lothar (2016): Menschenrechtliche Handlungsbefähigung – eine völkerrechtliche Bildungspflicht der Schule. In: Weyers, Stefan und Köbel, Nils (Hg.): Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 137–155.

Krappmann, Lothar; Petry, Christian (Hg.) (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik (Kinderrechte und Bildung; Band 2).

Kröhnert-Othman, Susanne; Kamp, Melanie; Wagner, Constantin (2011): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt; Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder. Braunschweig: Georg-Eckert-Inst. für Internat. Schulbuchforschung. <http://repository.gei.de/handle/11428/172> (Stand: 13.09.2016).

Kroworsch, Susann (2014): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege. Berlin, Freiburg im Breisgau: Verl. des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V.; Lambertus (Sozialhilfe und Sozialpolitik; 11).

Kugler, Thomas: Unterrichtssequenz „Sechs mal Vielfalt“ – Was Vielfalt bedeutet und wie sie geschützt wird. Hg. v. KomBi – Kommunikation und Bildung. <http://www.kombi-berlin.de/05-vielfalt.pdf> (Stand: 23.08.2016).

Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Grundlagen Psychologie).

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Berlin) und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Hg.): Teil B. Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf (Stand: 23.08.2016).

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Berlin) und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Hg.): Teil C. Gesellschaftswissenschaften. Jahrgangsstufen 5/6. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Gesellschaftswissenschaften_2015_11_10_WEB.pdf (Stand: 23.08.2016).

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Berlin) und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Hg.): Teil C. Politische Bildung. Jahrgangsstufen 7/10. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf (Stand: 23.08.2016).

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Berlin) und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Hg.): Teil C. Sozialwissenschaften/Wirtschaftswissenschaft. Wahlpflichtfach. Jahrgangsstufen 9/10. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Sowi_Wiwi_2015_11_16_web.pdf (Stand: 23.08.2016).

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hg.) (2012): Quick-Guides für Inklusion. Teil 2: Lehren und Lernen. Nach 'Quick-Guides to Inclusion' von Michael F. Giangreco. Berlin. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/inklusion/2013/Quick-Guides_Teil_2.pdf (Stand: 13.09.2016).

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (Hg.) (2016): Schulbuchzulassung. Informationen für Schulbuchverlage und Schulbuchgutachter. Merkblatt Schulbuchzulassung. Allgemein bildende und berufliche Schulen. Alle Schularten. Heilbronn. <http://www.schule-bw.de/service/schulbuchlisten/schulbuchzulassung/Merkblatt.pdf> (Stand: 23.08.2016).

LAU – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufen 11 und 13 (2012). Münster u. a.: Waxmann (Hanse – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen; 9).

Lehner, Roman (2016): "Bildungswege für junge Flüchtlinge in Deutschland" – Eine Probemskizze. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberziehung. (1/2016), S. 121–126.

Leibnitz, Mirja et al. (2015): Förderprognose: negativ. Eine Bestandsaufnahme zur Diskriminierung von Bulgar_innen und Rumän_innen mit zugeschriebenem oder tatsächlichem Roma-Hintergrund in Deutschland. Hg. v. Sozialfabrik e. V. http://sozialfabrik.org/.cm4all/iproc.php/F%C3%B6rderprognose_online.pdf?cdp=a (Stand: 23.08.2016).

LernMVO zum Hamburger Schulgesetz: Lernmitteilverordnung zum Hamburger Schulgesetz vom 03.05.2005.

Liebscher, Doris; Fritzsche, Heike; Pates, Rebecca (Hg.) (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.

Lohrenscheit, Claudia (2007): Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski. In: Österreich, Bernd und Prengel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatteters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, Farmington Hills: Budrich, S. 34–93.

LSG Sachsen, Beschluss vom 03.06.2010, L 7 SO 19/09 B ER <https://sozialgerichtsbarkeit.de/sgb/esgb/show.php?modul=esgb&id=132191> (Stand: 02.09.2016).

Ludwig, Peter H. (2007): Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In: Ludwig, Peter H.; Ludwig, Heidrun (Hg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule. Weinheim: Juventa. S. 17–59.

Mahler, Claudia (2013): Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte sind einklagbar! UN-Sozialpakt hat mehr als Appell-Funktion – Bundesverfassungsgericht wendet ihn an. In: Anwaltblatt (4/2013).

Mahler, Claudia (2015): Das Fakultativprotokoll zum UN-Sozialpakt endlich annehmen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/aktuell/DIMR_aktuell_05_2015_Das_Fakultativprotokoll_zum_UN_Sozialpakt_endlich_annehmen.pdf (Stand: 13.09.2016).

Markom, Christa; Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Orientalismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller (Sociologica; 11).

Marmer, Elina; Sow, Papa (2013): African History Teaching in contemporary German textbooks: From biased knowledge to duty of remembrance. 2013. In: Yesterday & Today 10, S. 49–76. <http://www.scielo.org.za/pdf/yt/n10/04.pdf> (Stand: 23.08.2016).

Marmer, Elina; Sow, Papa (Hg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit "Afrika"-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Massumi, Mona et al. (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Unter Mitarbeit von Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth. Hg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (Stand: 30.08.2016).

Mechtenberg, Lydia (2010): Warum Mädchen besser schreiben und Jungen besser rechnen können. Lob und Tadel wirken je nach Geschlecht unterschiedlich, S. 20–23. https://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzb_mitteilungen/20-23mechtenberg1.pdf (Stand: 30.08.2016).

Messerschmidt, Astrid (2015): Sprechen über Andere? Thematisierungen von Geschlechterverhältnissen in der Migrationsgesellschaft. In: Hoyer, Birgit (Hg.): Migration und Gender. Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd, S. 69–79.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2010): Bildungsplan 2010. Schule für Erziehungshilfe. Stuttgart. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/SoSch/BP_Erziehungshilfe_2010.pdf (Stand: 23.08.2016).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule. Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/sw/GOST_SW-SWWI.pdf (Stand: 23.08.2016).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2015): Referenzrahmen Schulqualität NRW. Düsseldorf. http://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/upload/download/Referenzrahmen_Veroeffentlichung.pdf (Stand: 23.08.2016).

Mißling, Sven; Ückert, Oliver (2014): Inklusive Bildung. Schulgesetze auf dem Prüfstand. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Vorabfassung_Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf (Stand: 13.09.2016).

Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/d50_v1_file_4472c3f75f94b_IUS-010_S_RAB_RZAnsicht_ES_01.pdf (Stand: 30.08.2016).

Muñoz Villalobos, Vernor (2007): Report of the Special Rapporteur on the right to education – Mission to Germany (13–21 February 2006). A/HRC/4/29/Add.3. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/117/59/PDF/G0711759.pdf?OpenElement> (Stand: 29.08.2016).

Niedrig, Heike (2005): Der Bildungsraum junger Flüchtlinge. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek und Hummrich, Merle (Hg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schule und Gesellschaft, Bd. 35), S. 257–275.

Niehaus, Inga et al. (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. 1. Aufl. Hg. v. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Deutschland. Berlin: Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung: <http://repository.gei.de/handle/11428/65> (Stand: 13.09.2016).

Niendorf, Mareike; Reitz, Sandra (2016): Inklusion – eine menschenrechtliche Perspektive. In: Landeszentrale für politische Bildung: Der Bürger im Staat. Heft 1–2016, 66. Jahrgang, S. 10–15.

NSchG: Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 03. März 1998 (Nds. GVBl. S. 137), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 03. Juni 2015 (Nds. GVBl. S. 90). http://www.mk.niedersachsen.de/download/79353/Das_Niedersaechsische_Schulgesetz_NSchG_Lesefassung.pdf (Stand: 23.08.2016).

OECD (Hg.) (2012): Programm for International Student Assessment. PISA 2012 Ergebnisse. Ländernotiz Deutschland. <https://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Deutschland.pdf> (Stand: 29.08.2016).

Osterloh, Katrin (2008): Weißsein in Politikschulbüchern. Eine diskursanalytische Untersuchung. Saarbrücken: VDM Verl. Müller.

Overwien, Bernd; Prengel, Annedore (Hg.) (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, Farmington Hills [Mich.]: Budrich.

OVG Nordrhein-Westfalen, Beschluss des 19. Senats vom 20.05.2009–19 B 1362/08 http://www.justiz.nrw.de/nrwe/ovgs/ovg_nrw/j2009/19_B_1362_08beschluss20090520.html (Stand: 02.09.2016).

Poscher, Ralf (2012): Das Recht auf Bildung im Völkerrecht und seine Bedeutung für das innerstaatliche Recht. In: Selektion und Gerechtigkeit in der Schule. Baden-Baden: Nomos, S. 35–58.

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Schule und Gesellschaft; 2).

Prengel, Annedore (2016a i. E.): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e. V. München (Band 47).

Prengel, Annedore (2016b (i. E.)): Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In: Erwägen Wissen Ethik (26).

Prenzel, Manfred et al. (Hg.) (2007): PISA-Konsortium Deutschland. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster/New York: Waxmann.

Protsch, Paula (2014): Probleme auf dem Ausbildungsmarkt. Warum für Jugendliche mit Hauptschulabschluss der Einstieg so schwer ist (WZ-Brief Bildung/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 28). https://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefBildung282014_protsc.pdf (Stand: 30.08.2016).

Queerformat (Hg.): Publikationen und Materialien. <http://www.queerformat.de/schule/publikationen-und-materialien/> (Stand: 23.08.2016).

Reich, Kersten (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim: Beltz (Inklusive Pädagogik).

Reitz, Sandra (2015): Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Policy_Paper/PP_31_Kinder_und_Jugendliche_haben_ein_Recht_auf_Partizipation.pdf (Stand: 13.09.2016).

Reitz, Sandra (2016): Die Verankerung von Menschenrechtsbildung auf UN-Ebene. Umsetzungsempfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. In: Weyers, Stefan und Köbel, Nils (Hg.): Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 113–136.

Reitz, Sandra; Rudolf, Beate (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Studie_Menschenrechtsbildung_fuer_Kinder_und_Jugendliche_barrierefrei.pdf (Stand: 13.09.2016).

Robert Bosch Expertenkommission zur Neu- ausrichtung der Flüchtlingspolitik (2015): Themendossier Zugang zu Bildungseinrichtungen für Flüchtlinge. Hg. v. Robert Bosch Stiftung. http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Kommissionsbericht_Fluechtlingspolitik_Bildung.pdf (Stand: 30.08.2016).

Rudolf, Beate (2014): Kinderrechte als Maßstab pädagogischer Beziehungen. In: Prengel, Annedore und Winklhofer, Ursula (Hg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 21–31.

Rudolf, Beate; Chen, Felicitas (2015): Die Bedeutung von CEDAW in Deutschland. In: Schöpp-Schilling, Hanna Beate; Rudolf, Beate und Gothe, Antje (Hg.): Mit Recht zur Gleichheit. Die Bedeutung des CEDAW-Ausschusses für die Verwirklichung der Menschenrechte von Frauen weltweit. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 26–70.

SchG Baden-Württemberg: Schulgesetz (SchG) Baden-Württemberg in der Fassung vom 1. August 1983. Letzte berücksichtigte Änderung: §15 geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 23. Februar 2016 (GBl. S. 163). <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-SchulGBW1983rahmen&psml=bsbawueprod.psml&max=true> (Stand: 23.08.2016).

SchG Schleswig-Holstein: Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (SchG) vom 24. Januar 2007, letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert (Art. 5 Ges. v. 16. 12. 2015, GVOBl. S. 500). http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/portal/t/18ny/page/bsshopprod.psml/action/portlets.jw.MainAction;jsessionid=7830C277929D06A8899DBC1AB8DCDC54.jp17?p1=0&eventSubmit_doNavigate=searchIn-SubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGSH2007rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#focuspoint (Stand: 23.08.2016).

Schofield, Janet Ward (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (AKI-Forschungsbilanz; 5). <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11419/ssoar-2006-schofield-migrationshintergrund.pdf?sequence=1> (Stand: 23.08.2016).

SchoG Saarland: Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz SchoG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 21. August 1996 (Amtsbl. S. 846, ber. 1997 S. 147), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 20. Januar 2016 (Amtsbl. I S. 120). http://sl.juris.de/cgi-bin/landesrecht.py?d=http://sl.juris.de/sl/gesamt/SchulOG_SL.htm#SchulOG_SL_rahmen (Stand: 23.08.2016).

SchulG Berlin: Schulgesetz für das Land Berlin Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG Berlin) vom 26. Januar 2004. Letzte berücksichtigte Änderung: §41 geändert durch Artikel 3 Nr. 3 des Gesetzes vom 07.07.2016 (GVBl. S. 430, 432). <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> (Stand: 23.08.2016).

SchulG LSA: Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 22. Februar 2013, zuletzt geändert durch §30 geändert durch Artikel 8 des Gesetzes vom 25. Februar 2016 (GVBl. LSA S. 89, 94). <http://www.bildung-lsa.de/schule/schulrecht.html#jlr-SchulGST2013pG1> (Stand: 23.08.2016).

SchulG M-V: Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (SchulG M-V) in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010. Letzte berücksichtigte Änderung: §128a angepasst durch Bekanntmachung vom 27. Juni 2016 (GVOBl. M-V S. 522). <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psm1?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGMV2010rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr> (Stand: 23.08.2016).

SchulG NRW: Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG NRW) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW.S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 442). <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> (Stand: 23.08.2016).

SchulG Rheinland-Pfalz: Schulgesetz (SchulG) Rheinland-Pfalz vom 30. März 2004 (GVBl. S. 239), zuletzt geändert am 16. Februar 2016 (GVBl. S. 37). https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/Publikationen/Bildung/Schulgesetz_2016.pdf (Stand: 23.08.2016).

SchulG Sachsen: Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (SchulG Sachsen) in der Fassung vom 16. Juli 2004 (SächsGVBl. S. 298), zuletzt geändert durch Artikel 2 Absatz 10 des Gesetzes vom 19. Mai 2010 (SächsGVBl. S. 142). <http://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-SchulG> (Stand: 23.08.2016).

Schulte, Klaudia; Hartig, Johannes; Pietsch, Marcus (2014): Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In: Fickermann, Detlef und Maritzen, Norbert (Hg.): Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ). Münster: Waxmann (Hanse – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 13), S. 67–80. <http://www.hamburg.de/contentblob/4458462/5f7d1b2af92c58e-7328be298374bbb05/data/pdf-schulte-und-hartig.pdf> (Stand: 29.08.2016).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2000): Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i. d. F. vom 14.12.2000). http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Empfehlungen_Umfragen/empfehlung_der_kultusministerkonferenz_z_foerderung_d_menschenrechtserziehung_in_d_schule_1980_2000.pdf (Stand: 23.08.2016).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Stand: 23.08.2016).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (Stand: 23.08.2016).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014 (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 210). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf (Stand: 29.08.2016).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik (2014): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/2014. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Aus_So-pae_2013.pdf (Stand: 29.08.2016).

SGB II: Sozialgesetzbuch (SGB) Zweites Buch (II) – Grundsicherung für Arbeitsuchende – (Artikel 1 des Gesetzes vom 24. Dezember 2003, BGBl. I S. 2954). https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_2/ (Stand: 02.09.2016).

SGB XIII: Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163). https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/ (Stand: 02.09.2016).

Siehr, Angelika; Wrase, Michael (2014): Das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts – Anforderungen aus Art. 24 BRK und Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe*. (2/2014), S. 161–182.

Solga, Heike; Wagner, Sandra (2010): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf und Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191–220. Zitiert nach Jennessen (2013), S. 65.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hg.) (2001): Realschule R6. Lehrplanebene 2. <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/realschule-r6/lehrplanebene-2/684/> (Stand: 23.08.2016).

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hg.) (2004): Lehrplan für die bayerische Mittelschule. <https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/lehrplan/mittelschule/> (Stand: 23.08.2016).

Stamm, Lena; Bettzieche, Lissa (2014): zuhören – ernst nehmen – handeln. Wie das Recht auf Partizipation von Kindern in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit gefördert werden kann. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/Policy_Paper_Nr.25_zuhoeren_ernst_nehmen_handeln.pdf (Stand: 13.09.2016).

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland Modellrechnung 2010–2020. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/BERICHT_MODELLRECHNUNG_online.pdf (Stand: 29.08.2016).

Statistisches Bundesamt (o.J.a): Allgemeinbildende und berufliche Schulen. Schüler/innen nach Schularten. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenSchulartenSchueler.html> (Stand: 30.08.2016).

Statistisches Bundesamt (o.J.b): Schulen und Klassen nach Schularten. Allgemeinbildende und berufliche Schulen. Schuljahre 2013/14 und 2014/15. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenSchularten.html> (Stand: 29.08.2016).

Stöber, Georg (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. Stand: April 2010. Braunschweig: Georg-Eckert-Inst. für Internat. Schulbuchforschung (Eckert.Beiträge; 2010/3). <http://repository.gei.de/handle/11428/92> (Stand: 13.09.2016).

Stocké, Volker (2010): Schulbezogenes Sozialkapital und Schulerfolg der Kinder. Kompetenzvorsprung oder statistische Diskriminierung durch Lehrkräfte? In: Becker, Birgit und Reimer, David (Hg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–116. Zitiert nach: Jennessen (2013), S. 50.

Strauß, Daniel (Hg.) (2011): Studie zur aktuellen Bildungssituation deutscher Sinti und Roma. Dokumentation und Forschungsbericht: RomanoKher. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/2011_Strauss_Studie_Sinti_Bildung.pdf (Stand: 30.08.2016).

Suelmann, Susanna (2013): Bildung in der Frauenrechtskonvention, der Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Hamburg: Kovac (Studien zum Völker- und Europarecht; 109).

Tellisch, Christin (2015): Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Univ., Diss.–Potsdam, 2015. Opladen u. a.: Budrich UniPress.

Thüringer Kultusministerium (Hg.) (2001): Thüringer Lehrplan für den Bildungsgang zur Lernförderung. Erprobungsfassung. Religiös-ethischer Lernbereich, Sprachlicher Lernbereich, Mathematischer Lernbereich, Musischer Lernbereich, Lebenspraktischer Lernbereich. Klassenstufen 5/6. https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/13975?dateiname=lf_lp_klasse56.pdf (Stand: 23.08.2016).

ThürLLVO: Thüringer Verordnung über die Genehmigung und Zulassung von Lehr- und Lernmitteln sowie die Einführung und Bereitstellung von Lernmitteln (Thüringer Lehr- und Lernmittelverordnung) vom 1. März 2004.

ThürSchulG: Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003, letzte berücksichtigte Änderung: §§8 und 34 geändert durch Artikel 5 des Gesetzes vom 31. Januar 2013 (GVBl. S. 22, 23). <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true> (Stand: 23.08.2016).

Tillmann, Klaus-Jürgen (2008): Viel Selektion – wenig Leistung: Der PISA-Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Böllert, Karin (Hg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 47–66.

Tomasevski, Katarina (2006): The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report. http://www.katarinatomasevski.com/images/Global_Report.pdf (Stand: 30.08.2016).

Uhrlau, Katrin (2006): Es war eine harte Schule! Menschen mit Körperschädigungen ziehen Bilanz aus ihrer Schulzeit in der Allgemeinen Schule; eine qualitative Studie auf systemtheoretischer Basis als Beitrag zu einer Individuum bezogenen Schulentwicklung. Univ., Diss.–Oldenburg, 2006. Oldenburg: Didaktisches Zentrum Univ. Zitiert nach: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013), S. 63.

UNESCO Convention against Discrimination in Education. **UNESCO** (1960). http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=-DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Stand: 08.08.2016).

UNESCO Weltkonferenz “Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität” (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf (Stand: 05.08.2016).

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB Erziehungswissenschaft; 8546).

Wansing, Gudrun; Westphal, Manuela (2014): Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven. In: Wansing, Gudrun; Westphal, Manuela: Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–47.

Weyers, Stefan (2016): Der dreifache Charakter der Menschenrechte als moralische, rechtliche und politische Rechte. Implikationen für die Menschenrechtsbildung. In: Weyers, Stefan und Köbel, Nils (Hg.): Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung. Wiesbaden, Springer Fachmedien, S. 33–52.

Wollrad, Eske (2009): Weißsein und bundesdeutsche Gender Studies. In: Eggers, Maureen Maischa (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2., überarb. Aufl. Münster: Unrast-Verl., S. 416–426.

Wrase, Michael (2013): Wenn der Staat in der Pflicht ist. Recht auf Bildung fordert das Sozial- und Bildungssystem heraus. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB Mitteilungen, Heft 140). https://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzb_mitteilungen/s26-29wrase.pdf (Stand: 31.08.2016).

Wrase, Michael (2016): Auflösung der Förderschulen. Die UN-Behindertenkonvention verlangt die Inklusion von Kindern mit Behinderung an Regelschulen: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZ-Brief Bildung/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 33). <https://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbrieft/wzbrieftbildung332016wrase.pdf> (Stand: 31.08.2016).

Zapf, Antje; Klauder, Denny (2014): Narrative Feldvignetten in großer Zahl – Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In: Prenzel, Annedore und Winklhofer, Ursula (Hg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 157–172.

Das Institut

Das Deutsche Institut für Menschenrechte ist die unabhängige Nationale Menschenrechtsinstitution Deutschlands. Es ist gemäß den Pariser Prinzipien der Vereinten Nationen akkreditiert (A-Status). Zu den Aufgaben des Instituts gehören Politikberatung, Menschenrechtsbildung, Information und Dokumentation, anwendungsorientierte Forschung zu menschenrechtlichen Themen sowie die Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen. Es wird vom Deutschen Bundestag finanziert. Das Institut ist zudem mit dem Monitoring der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und der UN-Kinderrechtskonvention betraut worden und hat hierfür entsprechende Monitoring-Stellen eingerichtet.

Die Autorinnen

Mareike Niendorf

arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Menschenrechte. Sie ist staatlich anerkannte Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin. Berufsbegleitend zu ihrer Tätigkeit am Institut studiert sie seit 2014 den Masterstudiengang „Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession“.

Dr. phil. Sandra Reitz

leitet die Abteilung Menschenrechtsbildung am Deutschen Institut für Menschenrechte. Ihr Lehramtsstudium mit den Fächern Englisch und Sozialwissenschaften schloss sie mit dem Ersten Staatsexamen ab. Sie promovierte an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg mit dem Thema „Improving Social Competence via E-Learning: The Example of Human Rights Education“ und war von 2009 bis 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politikwissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt.

Die vorliegende Analyse wurde angeregt von der Studie von Mona Motakef (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin: DIMR.

Wir danken Mona Motakef und allen damals Beteiligten für die Inspiration und die hilfreiche Vorlage. Ebenso herzlich bedanken wir uns bei allen, die die aktuelle Überarbeitung mit kritischem und konstruktivem Blick begleitet haben.

**Deutsches Institut
für Menschenrechte**

Zimmerstraße 26/27
10969 Berlin

www.institut-fuer-menschenrechte.de